

RUBIA CRISTINA ANDRADE AGUIAR FERREIRA MACHADO

**UMA ANÁLISE COMPARATIVA, ESQUEMAS INTERPRETATIVOS E
POSICIONAMENTO ESTRATÉGICO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Engenharia da Produção, Curso de Pós-Graduação em Engenharia da Produção com Tecnologia em Mídia e Conhecimento com Ênfase em Gestão de Instituições de Ensino, da Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Silvana Bernardes Rosa

**FLORIANÓPOLIS
2002**

Agradeço a Deus...

Aos meus pais, Weider e Eunice; e minhas irmãs Katya e Isaura;

Por acreditarem em mim.

Ao meu marido;

Pela compreensão com as longas e longas horas em frente ao computador e pela companhia nas viagens até Curitiba, duas vezes na semana.

Ao meu filho mais velho, de 4 anos;

Peço desculpas pela ausência e ao mais novo, de 1 mês e meio, agradeço por ter agüentado firme os nove meses mais complicados da minha vida.

Às minhas tias Lázara, Maria Alice, José, e Maria Helena;

Pelo incentivo a todos os meus mestres que em nenhum momento mediram esforços para me auxiliarem.

À minha Professora Orientadora, Silvana,

Que sempre soube ser compreensiva com as minhas ausências e pela capacidade que, com simplicidade soube me orientar.

Ao meu primo, compadre e anjo da guarda, José Campos de Andrade Filho,

Que tem presença marcante na minha vida, principalmente neste trabalho.

Aos meus colegas de turma,

Pelo companheirismo e descontração nas horas mais difíceis.

Ao Professor Marcel Mendes, vice-reitor da Universidade Presbiteriana Mackenzie;

Pelo apoio e incentivo durante a fase de coleta de dados.

Ao Pastor Homero Luiz dos Reis, Diretor de Expansão Universitária do Centro Universitário Adventista de São Paulo;

Pelo apoio e incentivo durante a fase de coleta de dados.

Ao Dr. Paulo e seus auxiliares;

Pelo apoio na fase de coleta de dados na Universidade ALFA.

*Aproveite cada momento de sua
vida como se fosse o mais
importante.
(autor desconhecido).*

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS.....	vi
RESUMO.....	vii
ABSTRACT.....	viii
1 INTRODUÇÃO.....	1
1.1 Formulação do Problema.....	3
1.2 Objetivos da Pesquisa.....	4
1.2.1 Objetivo geral.....	4
1.2.2 Objetivos específicos.....	4
1.3 Justificativa Teórica e Prática.....	5
1.4 Limitações da Pesquisa.....	7
1.5 Estrutura da Dissertação.....	8
2 BASE TEÓRICO-EMPÍRICA.....	10
2.1 Mudança Ambiental e Organizacional.....	10
2.1.1 Ambiente: noções gerais.....	11
2.1.2 Ambiente, técnico e institucional e mudança.....	12
2.1.3 Mudança organizacional.....	16
2.2 Esquemas Interpretativos.....	19
2.3 Estratégia e Posicionamento Estratégico.....	24
2.3.1 Estratégia: noções gerais.....	25
2.3.2 Estratégia e cognição.....	28
2.3.3 Posicionamento estratégico.....	31
2.4 Mudança Ambiental, Esquemas Interpretativos e Posicionamento Estratégico..	32
3 METODOLOGIA.....	35
3.1 Especificação do Problema.....	35
3.1.1 Perguntas de pesquisa.....	35
3.1.2 Apresentação das categorias analíticas.....	36
3.1.3 Definição constitutiva (DC) e Operacional (DO) das categorias analíticas.....	36
3.1.4 Definição de outros termos relevantes.....	39
3.2 Delimitação e design da pesquisa.....	40
3.2.1 População e amostragem.....	41
3.2.2 Delineamento da pesquisa.....	42
3.2.3 Dados: coleta e tratamento.....	43
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	49
4.1 Aspectos Ambientais: Políticas Educacionais para o Ensino Superior.....	49
4.2 Caso 01: A Universidade Presbiteriana Mackenzie.....	61
4.2.1 Caracterização da Universidade Presbiteriana Mackenzie.....	61
4.2.2 Delimitação dos períodos estudados.....	62
4.2.3 Esquemas interpretativos.....	63
4.2.3.1 Período de 1990 a 1995: o passado na linha de frente.....	63
4.2.3.2 Mackenzie uma universidade em transição: 1995– 1997.....	67
4.2.3.3 Período de 1997 a 2000: rumo à nova universidade.....	69
4.2.4 Posicionamento estratégico.....	74
4.2.4.1 Período de 1990 a 1995: dobrar o número de alunos.....	74
4.2.4.2 Período de 1997 – 2000: consolidar e aprimorar a qualidade.....	75
4.2.5 Contexto Ambiental, Esquemas Interpretativos e Posicionamento Estratégico.....	75
4.2.5.1 Período de 1990 a 1995.....	75

4.2.5.2 Período de 1997 a 2000.....	78
4.3 Caso 2: O Centro Universitário Adventista.....	92
4.3.1 Caracterização do Centro Universitário Adventista.....	92
4.3.2 Delimitação dos períodos estudados.....	94
4.3.3 Esquemas interpretativos.....	95
4.3.3.1 Período de 1990 a 1995.....	99
4.3.3.2 Período de 1997 a 2000.....	102
4.3.4 Posicionamento Estratégico.....	104
4.3.4.1 Período de 1990 a 1996.....	105
4.3.4.1.1 Período de 1997 a 2000.....	106
4.3.5 Contexto Ambiental, Esquemas Interpretativos e Posicionamento Estratégico.....	107
4.3.5.1 Período de 1990 a 1996.....	108
4.3.5.2 Período de 1997 a 2000.....	113
4.4 Caso 03 : A Universidade ALFA.....	123
4.4.1 Caracterização da Universidade ALFA.....	123
4.4.2 Delimitação dos períodos estudados.....	124
4.4.3 Esquemas Interpretativos.....	125
4.4.3.1 Período de 1990 a 1996.....	125
4.4.3.2 Período de 1997 a 2000.....	128
4.4.4 Posicionamento estratégico.....	130
4.4.4.1 Período de 1990 a 1996.....	131
4.4.4.2 Período de 1997 a 2000.....	132
4.4.5 Contexto Ambiental, Esquemas Interpretativos e Posicionamento Estratégico.....	133
4.4.5.1 Período de 1990 a 1996.....	133
4.4.5.2 Período de 1997 a 2000.....	139
4.5 Contexto Ambiental, Esquemas Interpretativos e Posicionamento Estratégico – Análises Comparativas das Três Instituições de Ensino Superior.....	151
5 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....	178
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	190
7 ANEXOS.....	198

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1: Ambiente Técnico e Institucional com exemplos de organizações.....	14
Quadro 2: Evolução do número de instituições de ensino superior por natureza.....	50
Quadro 3: Evolução do número de instituições de ensino superior (N.º), do número de vagas (V.) e do número de cursos (C.) oferecidas, por natureza da instituição de ensino no Brasil.....	50
Quadro 4: Evolução do número de instituições de ensino superior (N.º), do número de vagas (V.) e do número de cursos (C.) oferecidas, por natureza da instituição de ensino no Estado de São Paulo.....	51
Quadro 5: Dispositivos legais consultados.....	51
Quadro 6: Comparativo das alterações legislativas.....	52
Quadro 7: Esquemas Interpretativos – Universidade Presbiteriana Mackenzie.....	64
Quadro 8: Posicionamento Estratégico – Universidade Presbiteriana Mackenzie.....	74
Quadro 9: Síntese? Esquema Interpretativo e Posicionamento Estratégico da Universidade Presbiteriana Mackenzie – Período 1990 a 1995.....	76
Quadro 10: Síntese? Esquema Interpretativo e Posicionamento Estratégico da Universidade Presbiteriana Mackenzie – período de 1997 a 2000.....	80
Quadro 11: Esquemas Interpretativos – Centro Universitário Adventistas.....	100
Quadro 12: Posicionamento Estratégico – Centro Universitário Adventista.....	104
Quadro 13: Síntese - Esquema Interpretativo e Posicionamento Estratégico do Centro Universitário Adventista – Período de 1990 a 1996.....	108
Quadro 14: Síntese - Esquema Interpretativo e Posicionamento Estratégico do Centro Universitário Adventista – Período de 1997 a 2000.....	113
Quadro 15: Esquemas Interpretativos – Universidade ALFA.....	125
Quadro 16: Posicionamento Estratégico – Universidade ALFA.....	131
Quadro 17: Síntese - Esquema Interpretativo e Posicionamento Estratégico da Universidade ALFA – período de 1990 a 1996.....	134
Quadro 18: Síntese - Esquema Interpretativo e Posicionamento Estratégico da Universidade ALFA – período de 1997 a 2000.....	140
Quadro 19: Contexto Ambiental, Esquemas Interpretativos e Estratégias de recursos nas três instituições de ensino superior.....	153
Quadro 20: Contexto Ambiental, Esquemas Interpretativos e Estratégias de Recursos nas três instituições de ensino.....	158
Quadro 21: Contexto Ambiental, Esquemas Interpretativos e Estratégias de Produtos nas três instituições de ensino.....	162
Quadro 22: Contexto Ambiental, Esquemas Interpretativos e estratégias de produtos nas três instituições de ensino.....	166
Quadro 23: Contexto Ambiental, Esquemas Interpretativos e Estratégias de Mercado nas três instituições de ensino.....	170
Quadro 24: Contexto Ambiente, Esquemas Interpretativos e Estratégias de Mercado nas três instituições de ensino.....	173

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi verificar a relação entre os esquemas interpretativos e o posicionamento estratégico da Universidade ALFA, da Universidade Presbiteriana Mackenzie e do Centro Universitário Adventista em face da mudança na política educacional brasileira no período de 1990 a 2000. O trabalho utilizou como método o estudo comparativo de casos. Os dados secundários foram obtidos por meio de consulta de documentos. Os dados primários foram obtidos por meio de observação não participante e de entrevistas semi-estruturadas realizadas com os membros do nível estratégico. A abordagem dos dados emprega procedimentos descritivo-qualitativos. A mudança ambiental abrange a nova legislação educacional, editada a partir de 1995, e o aumento da concorrência. O impacto da mudança ambiental foi de natureza incremental, fato que pode ser explicado pelos seguintes fatores: existência de prazos para que as instituições de ensino se adaptem às novas exigências legais, falta de suporte social para as novas regras legais nos primeiros anos de implantação e aumento gradativo do número de cursos e instituições de ensino.

ABSTRACT

The objective of this research is to verify the relation between the interpretative schemes and strategic positioning of ALFA University (Universidade ALFA), Mackenzie Presbyterian University (Universidade presbiteriana Mackenzie) and the Adventist University Center of São Paulo (Centro universitário Adventista de S. Paulo), in dealing with the changes of Brazilian educational policy in the period between 1990 and 2000. The work used was the comparative case study. Secondary data was obtained through the consultation of documents. Primary data was obtained through non-participant observation and semi-structured interviews done with members of the strategic level. The data was approached in descriptive-qualitative procedures. The environmental changes includes the new educational legislation, edited from 1995, and the increase of the business competition. The impact of the environmental change was of an incremental nature, a fact that can be explained by the following factors: The existence of time for the learning institutions to adapt to the new legal demands, lack of social support for the new legal rules in their first years of existence, and the gradual increase of the number of courses, as well as learning institutions.

1 INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea passa por processos rápidos de mudança, decorrentes do avanço tecnológico, da globalização dos mercados, das preocupações com a ecologia e das pressões por parte da legislação.

O setor de educação no Brasil iniciou um destes momentos de transformação com a edição da lei 9.131/95 e do decreto 2.026/96, que criaram o Programa Nacional de Avaliação da Educação Superior. O processo de mudança tem como ponto máximo à substituição da lei 5.540/68¹, que vinha regendo a educação superior de forma ampla e minuciosa (Souza e Silva, 1997), por uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei 9.394/96)² que, pelo contrário, regulamenta a educação superior de forma sintética com apenas 15 artigos.

São várias as novidades trazidas para a educação superior neste novo cenário legislativo. A primeira refere-se à criação de duas novas modalidades de instituição de ensino superior, conforme a classificação do art. 8 do decreto 2.306/97, das quais merece destaque o centro universitário, instituição com vocação preponderantemente voltada ao ensino e que possui autonomia para criar, organizar e extinguir cursos superiores em sua sede, bem como remanejar ou ampliar vagas nos cursos existentes.

Outra novidade importante é o art. 46 da lei 9.394/96, que impõe a necessidade de credenciamento periódico das instituições de ensino superior, aumentando a fiscalização imposta à rede escolar (Souza e Silva, 1997).

Os critérios para o credenciamento variam conforme a modalidade de instituição de ensino superior analisada, especialmente no que concerne à titulação e regime de trabalho do corpo docente, sendo esses fixados pelo Ministério da Educação e do Desporto com assessoria do Conselho Nacional de Educação.

Para as faculdades integradas e isoladas, que representam hoje a grande maioria das instituições de ensino superior em nosso País³, os critérios ligados à titulação e regime de

¹ A lei 5.540/68 foi regulamentada pelo decreto-lei 464/69.

² A lei 9.394/96 é regulamentada pelo decreto 2.306/97.

³ Das 851 instituições de ensino superior, existentes em 1994, 127 eram universidades e 724 institutos isolados (Souza, 1997).

trabalho do corpo docente estão previstos no Exame Nacional de Avaliação de Cursos⁴, que exige pelo menos 20%⁵ dos professores das disciplinas que integram as matérias de formação profissional, com a titulação de mestrado ou doutorado e regime de trabalho superior a 20 horas semanais. Vale lembrar que esses critérios são também aplicados de forma complementar às universidades e aos centros universitários.

O final dos anos 80 e o início dos anos 90 são o período fértil das universidades que, nessa fase, são consideradas a forma ideal de organização do ensino superior. A postura das universidades de restringir o número de cursos criados por meio da autonomia universitária, aliada às barreiras para abertura de faculdades isoladas mantiveram a procura pela maioria dos cursos superiores, acima de sua oferta, criando um ambiente favorável para o desenvolvimento das universidades já implantadas. Esse quadro é alterado gradativamente a partir da segunda metade da década de 90; se o Governo Federal, por um lado, aumentou a fiscalização da qualidade das instituições de ensino superior, por outro facilitou o crescimento do número de cursos e vagas nas instituições de ensino superior, alterando o espaço de concorrência no ensino superior.

As organizações, ao depararem-se com pressões institucionais de natureza coercitiva, normalmente alteram seu posicionamento estratégico com o intuito de adaptarem-se às exigências trazidas pelo contexto externo. Nesse processo as organizações de um mesmo nicho populacional tendem a adotar estratégias e estruturas semelhantes, como forma de facilitar o seu funcionamento, incorporando regras socialmente aceitas, fenômeno denominado como isomorfismo (DiMaggio e Powell, 1983; Machado-da-Silva e Fonseca, 1993). Porém a forma como os atores percebem e interpretam as forças isomórficas, a partir dos esquemas interpretativos de seus dirigentes, pode levar as organizações a adotarem ações estratégicas diferentes (Machado-da-Silva e Fonseca, 1993); portanto, os esquemas interpretativos permitem explicar as diferenças existentes no posicionamento estratégico adotado pelas organizações, em face das pressões ambientais isomórficas.

Tendo em vista estas considerações, no presente estudo procurou-se verificar a

⁴ A avaliação dos cursos de graduação abrange três critérios: o primeiro referente ao resultado de uma prova, vulgarmente conhecida como provão de saída; o segundo, referente ao corpo docente; e o terceiro, às condições físicas da instituição.

⁵ O percentual de 20% é o mínimo exigido para que o curso obtenha conceito “c”; neste critério, conceitos inferiores podem levar ao descredenciamento do curso.

interrelação da mudança ambiental, de natureza coercitiva (legislação), com o posicionamento estratégico das instituições de ensino superior. Ao adotar uma perspectiva cognitiva de estratégia e uma visão do ambiente como fruto de um processo de construção e reconstrução social por parte dos atores organizacionais, tornou-se relevante considerar os esquemas interpretativos do corpo de dirigentes como fator interveniente responsável por influenciar a forma como o ambiente organizacional é percebido e interpretado, e por selecionar as ações estratégicas que serão realizadas em resposta a um novo contexto externo.

1.1 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

Com base no novo quadro ambiental a que as instituições de ensino superior estão submetidas a partir do final de 1995, descrito de forma sintética nesta introdução, este estudo parte do pressuposto de que os esquemas interpretativos atuam como fator interveniente de relevância para a redefinição do posicionamento estratégico por parte dessas organizações.

Tendo em vista que os esquemas interpretativos são específicos para cada organização (Machado-da-Silva, Fonseca e Fernandes, 1999) e que eles influenciam a forma como as organizações percebem e interpretam o ambiente, pode-se supor que instituições de ensino superior diferentes podem adotar ações estratégicas diferenciadas, em resposta à pressão ambiental isomórfica. O fundamento desta diferenciação encontra-se no conjunto de crenças e valores (base dos esquemas interpretativos) compartilhados pelos membros da organização e que influenciam todo o seu processo de interpretação⁶.

Assim, com base nas considerações anteriores, esta dissertação orientou-se pelo seguinte problema de pesquisa.

De que maneira os esquemas interpretativos do grupo dirigente atuaram como mediadores do posicionamento estratégico de três instituições de ensino superior⁷, em face das pressões isomórficas criadas pela nova política educacional sobre o ensino

⁶ A expressão processo de interpretação está sendo utilizada no sentido dado por Draft e Weick (1983) englobando rastreamento, interpretação e aprendizagem.

⁷ As instituições educacionais selecionadas para esse estudo são: a Universidade Presbiteriana Mackenzie, a Universidade ALFA e o Centro Universitário Adventista.

superior derivada da legislação⁸ publicada a partir de 1995?

1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

1.2.1 Objetivo geral

☞ Verificar de que forma os esquemas interpretativos do grupo dirigente atuaram como mediadores do posicionamento estratégico de três instituições de ensino superior, em face das pressões isomórficas criadas pela nova política educacional sobre o ensino superior derivada da legislação publicada a partir de 1995.

1.2.2 Objetivos específicos

☞ Identificar o posicionamento estratégico de cada uma das três instituições de ensino superior, objeto deste estudo, antes e depois das pressões isomórficas criadas pela nova política educacional sobre o ensino superior derivada da legislação publicada a partir de 1995;

☞ Identificar os esquemas interpretativos do grupo dirigente de cada uma das três instituições de ensino superior, objeto do estudo, antes e depois das pressões isomórficas criadas pela nova política educacional sobre o ensino superior derivada da legislação publicada a partir de 1995;

☞ Verificar a relação entre posicionamento estratégico e esquemas interpretativos do grupo dirigente em cada uma das três instituições de ensino superior, objeto deste estudo, antes e depois das pressões isomórficas criadas pela nova política educacional sobre o ensino superior derivada da legislação publicada a partir de 1995.

⁸ Dois são os dispositivos legais que ditam as linhas mestras da nova política educacional para o ensino superior as leis 9.131/95 e 9.394/96, regulamentadas respectivamente pelos decretos 2.026/96 e 2.306/97. A esses dispositivos legais acrescentam-se ainda outros decretos, portarias, resoluções e pareceres apresentados no Quadro 07.

1.3 JUSTIFICATIVA TEÓRICA E PRÁTICA

A educação brasileira passou, nos anos 60 e 70, por um processo de rápida transformação, com o aumento significativo do número de vagas nas instituições de ensino superior⁹ e com a edição de uma Lei de Diretrizes e Bases que regulou fortemente a educação superior. A década de 80, se por um lado mostrou grande fervor político e comoção social, representados pelas lutas por eleições diretas para presidente e pela edição de nova Constituição, no que concerne à educação superior, por outro lado, passou por um período de tranquilidade, com a retenção da expansão do ensino superior e a condução firme imposta pela LDB (lei 5.540/68).

Nos anos 90, em resposta ao marasmo da década anterior, surge uma nova LDB (lei 9394/96), novas formas de avaliação para a educação superior e fortes exigências ligadas à titulação e ao regime do trabalho do corpo docente. A isto, soma-se uma nova fase de expansão na educação de nível superior, com a criação de novas universidades particulares, de faculdades isoladas, com aumento do número de vagas das instituições já existentes e criação de uma nova figura, os centros universitários.

As instituições educacionais são diferentes de outros tipos de organização, pois servem clientes, que exigem entrar no processo de decisão; seus funcionários são altamente qualificados, sua tecnologia está mais baseada na destreza desses profissionais do que em procedimentos de operação padronizados e seus objetivos são ambíguos e múltiplos¹⁰: ensinar, investigar, servir à comunidade local, administrar instalações específicas, apoiar as artes, resolver problemas sociais (Baldrige et al., 1978; Machado-da-Silva, 1991).

Este estudo procurou verificar de que maneira uma mudança ambiental de natureza coercitiva (legislação) está afetando o posicionamento estratégico das instituições de ensino

⁹ Entre 1968 e 1973, houve expansão de 192% no alunado, que passou de 278.000 para 811.000, em sua maior parte através da criação de escolas isoladas (Hardy e Fachin, 1996).

¹⁰ Penteado (1998) ressalta essa ambigüidade, afirmando que a unicidade dos três fins principais das entidades educacionais (pesquisa ensino e extensão) se fragmenta em múltiplas funções, por vezes contraditórias entre si, de modo que o “relatório da OCED - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (1987, p. 16 e ss) atribuía às universidades dez objetivos principais: educação geral pós-secundária, investigação, fornecimento de mão-de-obra qualificada, educação e treinamento altamente especializado, fortalecimento da competitividade econômica, mecanismos de seleção para empregados de alto nível por meio da credencialização, mobilidade social para o estudante trabalhador, prestação de serviços à região e à comunidade local, paradigmas de aplicação de políticas nacionais e preparação de liderança social” (p. 24-25).

superior, considerando as influências dos esquemas interpretativos compartilhados pelo corpo de dirigentes, como fator interveniente nesta relação.

Seu interesse teórico está em auxiliar na compreensão do modo como mudanças advindas do ambiente podem alterar o posicionamento estratégico das organizações. Essas alterações, para serem realmente substanciais e duradouras, dependem da mudança nos esquemas interpretativos que, atuando como quadro de referência, determinam a forma como o ambiente é percebido e reconstruído e delimitam os possíveis cursos de ação a serem realizados com o intuito de manter uma relação de equilíbrio entre organizações e ambiente, entretanto, mudanças nos esquemas interpretativos mostram-se lentas e, muitas vezes, sujeitas à resistência, pois, implicam alterações nas crenças e valores compartilhados pelos membros das organizações.

Conforme se afirmou anteriormente, os esquemas interpretativos são específicos de cada organização (Machado-da-Silva, Fonseca e Fernandes, 1999); assim, considerá-los como fator interveniente pode ajudar a explicar a diversidade no posicionamento estratégico adotado por organizações pertencentes ao mesmo nicho populacional e submetidas a uma força isomórfica de natureza coercitiva (Machado-da-Silva e Fonseca, 1993).

Ainda, o enfoque do estudo em uma abordagem cognitiva da estratégia (Machado-da-Silva, Fonseca e Fernandes, 1998) permite compreender as complexas relações entre mecanismos de cognição (rastreamento e interpretação) e ação, ao ressaltar que a relação linear entre pensamento racional e as ações escolhidas pode ser afetada por crenças, valores, percepções, gerando efeitos imprevistos, não-lineares, que devem ser considerados (Thomas, Clark e Gioia, 1993).

Por fim, o estudo de organizações fortemente sujeitas às influências do ambiente institucional ressalta a importância de aspectos simbólicos do ambiente, fatores sociais e culturais, ligados à obtenção de legitimidade por parte da organização, ao lado dos tradicionais fatores políticos e econômicos, ligados às especificações técnicas e financeiras, como determinantes do sucesso e sobrevivência das organizações.

1.4 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Com é da natureza de todos os trabalhos científicos, essa dissertação apresenta algumas limitações. A primeira delas ligada à fonte de dados coletados. Os documentos analisados, em especial as atas dos conselhos superiores, são elaborados a partir das decisões tomadas por integrantes das instituições de ensino, entretanto, seu texto utiliza uma linguagem padronizada e dificilmente apresentam referências às justificativas apresentadas por aqueles que se opuseram ao projeto aprovado, ou a pontos que possam depreciar as ações adotadas pelas organizações. Essa característica dos documentos dificulta a avaliação dos esquemas interpretativos dos dirigentes, porque omitem a existência de informações depreciativas sobre o grupo dirigente. Procurou-se superar essa limitação por meio da realização de entrevistas semi-estruturadas com os membros do nível estratégico, porém, mesmo essa técnica, que aumenta a confiabilidade dos dados, apresenta algumas limitações. Como as entrevistas versam sobre situações históricas, referentes à atuação da instituição de ensino num período de 10 anos, o discurso do entrevistado pode estar sujeito a racionalizações, vieses provenientes do esquecimento e pode mesmo não representar o entendimento do entrevistado no momento da ocorrência dos fatos.

Deve-se ressaltar, ainda, que alguns dos entrevistados, quatro na Universidade Presbiteriana Mackenzie e três no Centro Universitário Adventista, não atuaram na instituição da qual fazem parte durante todo o período analisado, limitando assim suas avaliações sobre o período anterior ao seu ingresso na organização a impressões pessoais e comentários de outras pessoas. Essa limitação, entretanto, não compromete a análise porque em todos os casos estudados o discurso do nível estratégico mostra-se coerente em suas linhas fundamentais, sendo as diferenças encontradas referentes apenas a avaliações de peculiaridades das instituições.

As impressões obtidas pelo pesquisador, durante a coleta dos dados, também representam uma limitação dessa pesquisa, porque podem dar margem à utilização de vieses pessoais que influenciam a interpretação. A dificuldade de obter documentos financeiros que indicassem o volume e a destinação dos recursos da instituição também representa uma limitação desse estudo.

As limitações desta pesquisa foram amenizadas pelo uso da técnica de triangulação, representada pela utilização de dados primários e secundários, aqueles representados pelas entrevistas semi-estruturadas e observação participante e estes representados pelos documentos da instituição. A utilização de múltiplas fontes de evidência permite ao pesquisador reduzir as falhas de interpretação, pela utilização de “múltiplas percepções para esclarecer os significados, verificando a repetibilidade de uma observação ou interpretação” (Stake, 1994, p. 12). A utilização dessa técnica aumenta a consistência e validade interna da pesquisa, pois assegura a exatidão dos dados e a adequação das conclusões.

A última limitação dessa pesquisa refere-se ao próprio método utilizado para sua realização, o estudo comparativo de casos, que não permite uma generalização para além do universo abrangidos pelo estudo, entretanto, a partir dos casos estudados e da utilização da técnica de triangulação, é possível pensar na transferência dos resultados para outras instituições de ensino superior que sofrem semelhante pressão da nova política educacional brasileira. A transferibilidade não significa a simples transposição dos resultados obtidos para outras situações, mas a sua acomodação para um novo contexto de aplicação, considerando as suas peculiaridades em comparação ao originalmente analisado, com o objetivo de ampliar as oportunidades de aprendizado por meio da observação tanto das semelhanças como das diferenças existentes entre os casos (Kincheloe e McLaren, 1996).

1.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está estruturada em cinco capítulos. No primeiro, apresentou-se um panorama geral da educação superior e a temática central deste trabalho. Com base no exposto, apresenta-se o problema, o objetivo geral e os objetivos específicos, que nortearam este estudo, e os argumentos que justificam sua realização.

O segundo capítulo descreve a base teórico-empírica, que fundamenta a dissertação. Os principais tópicos abrangidos nesta seção são: mudança ambiental e organizacional, esquemas interpretativos e posicionamento estratégico. Com o intuito de sintetizar o exposto na segunda seção, consta na parte final da base teórico-empírica, um tópico, em que são apresentadas as principais relações existentes entre as categorias analíticas consideradas nesta

dissertação.

No terceiro capítulo, são descritos os procedimentos metodológicos utilizados para a realização desta pesquisa. Destaca-se a especificação do problema que abrange a formulação das perguntas de pesquisa, a definição constitutiva e operacional das categorias analíticas e a definição de outros termos relevantes. É, ainda, apresentada uma seção dedicada a delimitação e *design* da pesquisa, na qual é estabelecida a população e amostragem, o delineamento da pesquisa e a forma de coleta e tratamento dos dados.

O quarto capítulo contém a apresentação e análise dos dados, realizadas a partir das considerações apresentadas nos capítulos anteriores. Esse capítulo iniciou-se com uma análise comparativa detalhada das políticas educacionais que afetaram as instituições de ensino superior na primeira e segunda metade da década de 90, na sequência cada um dos casos analisados foi considerado isoladamente. Por fim, são apresentadas considerações sobre as semelhanças e diferenças verificadas nos casos apresentados.

Finalmente, no quinto capítulo constaram as conclusões relativas ao papel dos esquemas interpretativos como fator mediador entre a forma com que o nível estratégico percebe as mudanças ambientais e o posicionamento estratégico adotado pelas instituições de ensino estudadas para fazer frente a essas transformações. São apresentadas, ainda, as recomendações para futuras pesquisas na área, bem como sugestões para os dirigentes das instituições de ensino superior estudadas e para os dirigentes de instituições de ensino superior de forma geral.

2 BASE TEÓRICO-EMPÍRICA

As principais pressões ambientais externas que levam as instituições de ensino a ingressar em processos de mudança decorrem de intervenções governamentais, de alterações nos valores sociais, na tecnologia ou no conhecimento (Lunenburg e Ornstein, 1991).

A educação superior no Brasil passa por transformações decorrentes de uma nova ordem legislativa, que impõe obrigações às instituições de ensino superior, entre as quais se podem destacar aquelas vinculadas à titulação e regime de trabalho do corpo docente. A compreensão desse novo contexto ambiental e dos seus reflexos passa pela análise do modo como os membros da organização percebem e interpretam essas pressões isomórficas coercitivas, decorrentes da alteração legislativa, de forma a transformá-las em ações estratégicas, que afetam o processo de construção do próprio ambiente por parte da organização.

A elaboração do referencial teórico que respaldou este estudo foi dividida em três partes: mudança ambiental e organizacional, esquemas interpretativos e posicionamento estratégico. A partir desta estrutura, procurou-se deixar claros os principais conceitos que compõem o problema de pesquisa, bem como determinar a abordagem utilizada neste trabalho e suas implicações.

2.1 MUDANÇA AMBIENTAL E ORGANIZACIONAL

O mito da organização auto-suficiente, focada nos processos internos e imune às influências de um contexto mais amplo que a circunda, foi superado pela teoria dos sistemas abertos, que ressalta a importância do ambiente como fator que afeta a eficácia, o desempenho, a legitimidade e a própria sobrevivência da organização. Assim, a primeira seção desse referencial teórico dedica-se a conceituar o termo ambiente, descrever o processo de mudança a partir da teoria institucional, e verificar qual o seu impacto para as organizações (mudança organizacional).

2.1.1 Ambiente: noções gerais

O termo ambiente engloba os fenômenos externos que afetam a vida e desenvolvimento das organizações, tais como as condições tecnológicas, a legislação, a situação política, as condições econômicas, as condições demográficas da população (número de pessoas atendidas, sexo, idade, raça, etc.), ecologia social (outras organizações), fatores físicos (clima, geografia, etc.), capacidade ambiental (disponibilidade de recursos) e condições culturais (Hall, 1984 e Andrews, 1991).

Baron (1995) busca classificar esses fatores em duas categorias: as forças de mercado e as forças externas ao mercado. A primeira engloba os competidores, a facilidade de entrada e saída na indústria, a estrutura de custos, tecnologia, demanda e competição. A segunda abrange os arranjos políticos, sociais e legais que estruturam a interação da companhia com seu público, e podem ser caracterizados em termos de assuntos, instituições, interesses e informações.

De forma mais abrangente Hatch (1997) ordena os fatores ambientais em três categorias: as redes interorganizacionais, o ambiente geral e o ambiente internacional ou global.

Morgan (1986), ao descrever a metáfora cultural, conceitua ambiente como processo de “reinterpretação social”, ou seja, o ambiente é entendido como “desenvolvido por grupos de indivíduos ou organizações, cada um deles agindo com base em suas interpretações, a respeito de um mundo que é, com efeito, mutuamente definido” (p. 141).

Para Burrell e Morgan (1979), a análise do ambiente social externo pode ser feita ao longo de um contínuo, que vai de um completo subjetivismo, no qual não haveria nenhuma estrutura real no mundo social, sendo o ambiente fruto do modo como os indivíduos o criam, modificam e interpretam, até uma visão do mundo social como real, tangível, objetivo e com existência prévia à consciência de qualquer ser humano.

Na terceira categoria o ambiente não é nem objetiva nem subjetivamente determinado, mas ativamente construído ou *enacted* (ordenado), ou seja, o ambiente, ao mesmo tempo que influencia os indivíduos, é também “... recriado e redefinido por eles” (Wilson 1992, p. 35). Nas palavras de Smircich e Stubbart (1985), o ambiente, dentro dessa perspectiva, é fruto ao

mesmo tempo de construção social e de processo de interação entre os atores organizacionais. O ambiente é campo de experiências ambíguas, onde os membros da organização, a partir de suas estruturas de atenção, criam vínculos entre eventos, objetos e situações de forma a preenchê-los de significado. O ambiente é assim fruto de processo de construção, e não de simples percepção por parte dos membros organizacionais. A idéia de que as organizações são entidades concretas e materiais, que estão dentro, mas separadas de um ambiente real e material que integra as visões subjetiva e objetiva de ambiente, é abandonada em favor de um mundo simbólico e socialmente construído (Smircich e Stubbart 1985).

Scott (1992) utiliza este terceiro enfoque para ressaltar a interdependência do ambiente e da organização.

A percepção que os participantes têm do ambiente em conjunto com as estruturas de atenção da organização resulta em *enacted environments* [ambientes ordenados], que são produtos tanto das características ambientais como dos sistemas de informação organizacionais. O ambiente afeta os resultados organizacionais, que em troca afetam as percepções e decisões subsequentes. O ambiente influencia as organizações mas as organizações também modificam e selecionam os seus ambientes. E o ambiente provê o material e os ingredientes dos quais a organização é composta (Scott 1992, p. 149).

Esse processo de interação entre ambiente e organização, que permite aos atores organizacionais construir o seu ambiente por uma elaboração cognitiva, pode explicar por que organizações submetidas a pressões ambientais semelhantes adotam cursos de ação diferenciados.

2.1.2 Ambientes técnico e institucional e mudança

Meyer e Rowan (1977) afirmam que há um conjunto de regras institucionalizadas na sociedade que conduzem as organizações a optar por ações, muitas vezes contrárias a critérios de eficiência, como forma de obter legitimidade que lhes aumente as oportunidades de sobrevivência.

Muitas das posições, políticas, programas e procedimentos das organizações modernas são impostos pela opinião pública, pela visão de importantes componentes, pelo conhecimento legitimado através do sistema educacional, pelo prestígio social, pelas leis e pela definição de negligência e prudência usada pelos tribunais. (Meyer e Rowan, 1977, p. 343).

Dessa consideração resulta que a sobrevivência e o sucesso da organização estão vinculados tanto à capacidade de adaptação às especificações ambientais técnicas e financeiras, como à conformação a fatores normativos de suporte e legitimidade” (Machado-da-Silva e Fonseca, 1994, p. 76). Por isso a visão das organizações como sistemas de produção e de troca e a concepção do ambiente como ambiente de tarefas (fonte de recursos, informações e local da competição) são incompletos, porque desconsideram importantes aspectos simbólicos ligados às organizações e ao seu ambiente (Scott, 1987).

Com o objetivo de solucionar essa lacuna, Scott (1992), propõe a análise do ambiente como dimensão com duas faces: ambiente técnico e ambiente institucional. O primeiro está relacionado com as recompensas obtidas nas relações de troca de bens e serviços produzidos pela organização, avaliados em termos de eficiência organizacional; já o ambiente institucional é caracterizado pela necessidade da organização de conformar-se a regras socialmente constituídas, para obter com isso legitimidade e apoio.

O ambiente institucional amplia a compreensão do ambiente ao adicionar aos aspectos políticos e econômicos, característicos do ambiente técnico, considerações sociais e culturais, pondo em evidência sistemas simbólicos, como regras normativas e construções cognitivas e processos regulativos, na formação do comportamento social (Scott, 1992 e 1995).

A perspectiva institucional ressalta a importância de identificar as condições que caracterizam determinado tempo e lugar, e que influenciam a forma, funcionamento e legitimidade das organizações (Scott, 1992). Ela sustenta-se, segundo Scott (1995), em três pilares: o regulativo, o normativo e o cognitivo.

O primeiro está ligado ao estabelecimento de regras (leis) que coercitivamente conformam os comportamentos a partir da manipulação de sanções (punições ou prêmios). Nesse pilar a obtenção de legitimidade por parte da organização exige que esta se conforme a requerimentos legais ou quase-legais.

O segundo ressalta a importância das armações de valores e normas sociais, denominadas regras normativas, como simultaneamente responsáveis por dificultar a realização de certas ações e incentivar e habilitar outras, estabelecendo, muitas vezes, metas e objetivos para a organização e a forma apropriada para realizá-los. Esse processo ocorre por

meio da criação de obrigações sociais. Nesse pilar a obtenção de legitimidade decorre da conformação a certas bases morais.

O terceiro “... enfatiza a centralidade dos elementos cognitivos das instituições: as regras que constituem a natureza da realidade e as estruturas através das quais os significados são feitos” (Scott, 1995, p. 40). O foco da armação cognitiva está na identidade social, ou seja, na “... nossa concepção de como nós somos e de quais formas de ação têm sentido para nós em dada situação” (Scott, 1995, p. 44). Para esse pilar, muito da coerência da vida é criado por categorias de atores sociais e associados modos de agir, que estabelecem comportamentos de submissão, ao considerar outros modos de atuar como inaceitáveis. Assim, rotinas são seguidas por serem consideradas certas (*Taken for granted*). A legitimidade decorre, assim, da adoção de referencial comum para definir as situações.

Todas as organizações, segundo Scott (1992), sofrem, em menor ou maior grau, a influência desses dois ambientes, técnico e institucional, que devem, portanto, ser tratados como dimensões, ao longo das quais o ambiente varia. O Quadro 1 ilustra essa afirmação.

Quadro 25: Ambiente Técnico e Institucional com exemplos de organizações

		Ambiente institucional	
		Forte	Fraco
Ambiente	Forte	Serviços de utilidade pública Bancos, Hospitais	Indústrias manufatureiras
Técnico	Fraco	Clínicas de Saúde mental, <i>Escolas</i> , Agências Legais Igrejas.	Restaurantes, Clubes de Saúde, Assistência a criança.

Fonte: SCOTT, W. R. **Organizations: rational, natural, and open systems**. 3. ed. New Jersey: Prentice-Hall, 1992, p. 133 (grifo no original).

As universidades, em suas operações, levam em conta principalmente o ambiente institucional, pois elas não são avaliadas primeiramente em função de “... sua produção em um mercado competitivo” (Scott, 1992, p. 132), mas pela “adequação da forma e dos processos organizacionais às pressões sociais” (Crubellate e Machado-da-Silva, 1998, p. 3).

A influência do contexto ambiental sobre as organizações pode conduzir a um fenômeno denominado isomorfismo, que consiste na tendência de as organizações

assemelharem-se a outras, dentro de uma população, quando submetidas ao mesmo conjunto de condições ambientais (DiMaggio e Powell, 1983; Kanter, Stein e Jick, 1992).

DiMaggio e Powell (1983) descrevem três tipos de pressões institucionais que levam a mudanças isomórficas, denominadas mimética, normativa e coercitiva.

O isomorfismo mimético caracteriza-se pela tendência de as organizações imitarem modelos de sucesso, quando submetidas a ambientes de incerteza e ambigüidade.

O isomorfismo normativo decorre do processo de profissionalização, que conduz à formação de uma sub-cultura ocupacional, responsável pela criação de formas de interpretação e de atuação equivalentes, com o intuito de resolver problemas e atender a exigências organizacionais (Machado-da-Silva e Fonseca, 1994). Esse processo leva as organizações a adotar padrões de atividade semelhantes, para assegurar aos profissionais os mesmos benefícios oferecidos pelas organizações concorrentes.

O isomorfismo coercitivo resulta de pressões formais e informais exercidas sobre uma organização por outras das quais ela é dependente, ou ainda de expectativas culturais da sociedade (DiMaggio e Powell, 1983).

A lei representa uma modalidade de pressão isomórfica coercitiva, que pode determinar a estrutura e o comportamento das organizações (Edelman, 1992), em especial quando obtém grande suporte social (Edelman, 1990).

Tolbert e Zucker (1983) advertem que a não-existência de consenso com relação aos valores trazidos pela inovação legislativa pode gerar um processo de resistência à sua adoção, o que ressalta a importância do suporte social como fonte de pressão para a adoção das determinações de uma lei nova.

O isomorfismo apresenta-se como “mecanismo vantajoso para as organizações, já que a similaridade facilita as transações interorganizacionais e favorece o seu funcionamento por meio da incorporação de regras socialmente aceitas” (Machado-da-Silva e Fonseca, 1993, p. 150).

As pressões isomórficas, porém, não eliminam as demandas competitivas (Machado-da-Silva e Fonseca, 1996) e a possibilidade de organizações controlarem as condições do ambiente para defenderem seus interesses (Machado-da-Silva e Fonseca, 1993). Isto ocorre

principalmente quando organizações poderosas (a) interferem em sua rede de relacionamentos para adaptá-las às suas necessidades, ou (b) direcionam suas metas para a sociedade com o intuito de torná-las regras institucionais (Meyer e Rowan, 1977).

É interessante notar que as pressões isomórficas não afetam todas as características organizacionais na mesma extensão, em função de os valores e crenças (esquemas interpretativos) dos membros da organização estarem reclusos em certos elementos estruturais mais do que em outros (Slack e Hinings, 1994).

Deve-se enfatizar também que a forma como os agentes organizacionais percebem e interpretam as forças isomórficas das normas institucionais interfere na definição das ações organizacionais, podendo levar a orientações diferenciadas (Machado-da-Silva e Fonseca, 1993). Em outros termos, a forma como os agentes organizacionais percebem as exigências institucionais, a partir de seus esquemas interpretativos, pode levar as organizações a adotarem estratégias e estruturas diferenciadas.

Como as transformações ocorridas no ambiente afetam as organizações, é relevante para este trabalho traçar algumas considerações a respeito do modo como o fenômeno da mudança ocorre nas organizações.

2.1.3 Mudança organizacional

A sociedade moderna vem sujeitando-se a diversas transformações, decorrentes do acelerado desenvolvimento tecnológico, do aumento da competição por mercados, da globalização, das alterações sociais e das pressões derivadas da legislação. Esses fatores criam questionamentos à forma como as organizações atuam e ressaltam a importância do tema da mudança no estudo das organizações.

Mintzberg e Westley (1992), com uma visão hipotética, descrevem a mudança em organizações como um sistema de quatro ciclos: concêntrico, circunferencial, tangencial e espiral. O primeiro representa os vários conteúdos da mudança organizacional nos diferentes níveis de abstração; o segundo enfeixa os diferentes significados e processos de mudança; o terceiro abrange episódios particulares de mudança; e o quarto engloba seqüências e padrões de mudança ao longo do tempo.

Os autores alertam que, quanto mais conceitual a mudança, mais integrada deve ser: uma mudança na cultura sem alteração na visão parece pouco provável, entretanto, uma alteração apenas nas pessoas, sem mudança nas instalações, parece plenamente viável. Há casos em que alterações nos níveis mais concretos podem gerar mudanças nos níveis mais conceituais. Esse fato permite distinguir entre mudança dedutiva, que vai do nível conceitual para o concreto; e mudança indutiva, que vai do nível concreto para o conceitual.

Laughlin (1991) conceitua organização como combinação de esquemas interpretativos, *design* arquétipos e subsistemas. Os subsistemas seriam a parte tangível da organização que inclui construções, pessoas, máquinas, finanças e o comportamento e natureza desses elementos; o *design* arquétipo e os esquemas interpretativos constituem as dimensões organizacionais menos tangíveis, que dão a direção e o significado aos elementos mais tangíveis. Esses elementos estariam em equilíbrio dinâmico, que é alterado por turbulências ambientais que rompem com o equilíbrio dominante, para atingir em seguida novo estado de equilíbrio.

Kanter, Stein e Jick (1992) identificam três tipos de movimento, forças que provocam mudança, que conduzem a três formas, descritas como mudança na identidade, na coordenação e no controle.

O primeiro está ligado ao relacionamento entre organização e ambiente. Nele a mudança está conectada a forças macroevolutivas, vinculadas ao movimento ambiental e às condições da organização para suportá-lo.

O segundo está ligado às partes da organização e ao progresso através do ciclo de vida. Nele mudanças de coordenação envolvem movimentos na ordem interna das partes, ou seja, mudanças microevolutivas tipicamente relacionadas ao tamanho e à forma.

Por fim, os movimentos ligados ao exercício da política envolvem mudanças no controle vinculadas à constante luta pelo poder.

A esses fatores de mudança, em especial no estabelecimento de estratégia, agregam-se outros de natureza cognitiva, delimitados por valores e crenças compartilhados pelos membros da organização, que interferem tanto na percepção da necessidade de mudança como na forma de realizá-la (Machado-da-Silva, Fonseca e Fernandes, 1998).

Levy (1986) distingue entre mudança de primeira e segunda ordem. Aquela consiste em um ajuste natural, decorrente do crescimento ou desenvolvimento, que não altera a essência da organização (cultura, missões, e paradigmas). Suas principais características são: abranger uma ou poucas dimensões, níveis ou comportamentos; ser quantitativa, incremental, reversível, lógica, racional; consistir em desenvolvimento na mesma direção anteriormente seguida; atingir o conteúdo, mantendo-se dentro do antigo modo de pensar e agir, preservando, assim, a visão do mundo ou o paradigma que predomina na organização.

A mudança de segunda ordem, por outro lado, altera a essência da organização, atingindo muitas dimensões, componentes, níveis e todos os aspectos do comportamento (normas, valores, crenças); é qualitativa, revolucionária, irreversível, aparentemente irracional, atinge o contexto, criando nova forma de pensar e agir, alterando a visão de mundo ou paradigma.

Para Bartunek (1984), mudanças de segunda ordem ocorrem em processo dialético, no qual o antigo e novo esquema interpretativo interagem de forma a alcançar uma síntese. A mudança de segunda ordem começa em geral como uma crise que “descongela” o esquema interpretativo aceito pelos membros da organização. Os líderes têm vital influência sobre a alteração dos esquemas interpretativos, uma vez que eles são responsáveis por legitimar uma nova perspectiva que venha a surgir.

Para Nadler e Tushman (1990) a natureza, alcance e intensidade da mudança em organizações podem ser analisadas a partir de duas dimensões. A primeira diz respeito à intensidade e ao alcance da mudança, abrangendo mudanças incrementais e estratégicas. Aquelas, também chamadas de primeira ordem, afetam apenas componentes selecionados da organização, com o intuito de aumentar a efetividade, mantendo a armação geral da estratégia, a forma de organizar e os valores existentes. A mudança estratégica, ou de segunda ordem, afeta o sistema organizacional como um todo, redefinindo estruturas, processos, estratégias, pessoas e, em alguns casos, valores.

A segunda dimensão diz respeito ao momento em que a organização responde ao ambiente, abrangendo mudanças reativas e antecipatórias. Aquelas surgem como resposta a um evento externo anterior, que pressiona a organização; estas surgem da tentativa dos

administradores de prever como os eventos irão desenrolar-se como forma de obter vantagem competitiva. A combinação dessas duas dimensões dá origem a uma tipologia para descrever a mudança.

A sintonização e adaptação alteram apenas componentes específicos da organização, entretanto, a primeira surge da antecipação de um evento futuro, e a segunda como resposta direta ao ambiente. A reorientação e recriação afetam toda a organização, podendo levar a mudanças profundas e complexas, tendentes a alterar os próprios valores organizacionais. A primeira vem em resposta a uma crise, com forte restrição de tempo; a segunda está associada com experiências bem sucedidas e tem o tempo a seu favor, o que permite construir coalizões e capacitar os indivíduos, para atuarem na nova organização que está surgindo.

Do exposto é possível concluir que, durante sua existência, a organização passa por processos contínuos de mudança direcionados a antecipar ou a enfrentar as transformações ocorridas no ambiente; a forma como os administradores percebem as exigências externas pode variar de organização para organização, em função das diferenças existentes nos esquemas interpretativos dos dirigentes, que atuam como quadros de referência, determinam o conjunto de ações estratégicas (posicionamento estratégico) que a organização irá realizar para responder às pressões ambientais. Com fulcro nessas considerações, as seções seguintes detalham os conceitos de esquemas interpretativos e de posicionamento estratégico, a partir da literatura especializada.

2.2 ESQUEMAS INTERPRETATIVOS

A origem do conceito de esquemas interpretativos, tal como transposto para o estudo das organizações, está na teoria da estruturação de Giddens (1989), para a qual o domínio do estudo das ciências sociais são as práticas sociais ordenadas no tempo e no espaço e continuamente recriadas pelas expressões dos atores sociais. Essa teoria analisa a continuidade e a transformação das estruturas e o modo como os sistemas sociais são produzidos e reproduzidos pelas crenças dos atores sociais com relação às suas ações e às de outros (Giddens, 1989). Os pontos fundamentais da teoria da estruturação são os conceitos de

estrutura, sistema e dualidade na estrutura.

Estrutura refere-se “[...] às propriedades que possibilitam a existência de práticas sociais discernivelmente semelhantes por dimensões variáveis de tempo e espaço, e que lhe emprestam uma forma sistêmica” (Giddens, 1989, p. 13). A estrutura compõe-se de regras e recursos, ou seja, de um “conjunto de relações de transformação, organizados como propriedades de sistemas sociais” (Giddens, 1989, p. 20). As regras podem advir tanto de instituições legais como de ideologias; os recursos podem ser autoritários e alocativos. Os primeiros derivam da capacidade de tirar proveito das atividades dos seres humanos, os segundos estão ligados à natureza e a artefatos físicos.

Sistemas consistem no conjunto de relações sociais padronizadas ao longo do tempo-espaço, reproduzidas entre os atores sociais e organizadas como práticas sociais regulares.

A dualidade está em a estrutura ser ao mesmo tempo meio e resultado da conduta que ela organiza, de forma que as propriedades estruturais, ao mesmo tempo que dependem da ação para existir, são responsáveis pela produção e reprodução dessa ação.

A dualidade da estrutura, como conceituada por Giddens (1989), é a principal responsável pela reprodução social no tempo e no espaço. A relação entre as principais dimensões dessa dualidade, isto é, a capacidade cognoscitiva dos agentes e as características estruturais, é explicada pelas modalidades de estruturação, que apóiam a reprodução dos sistemas de interação, reconstituindo as suas propriedades estruturais. Uma dessas modalidades são os esquemas interpretativos, que se ligam à capacidade do ser humano de monitorar suas ações às de outros e o próprio processo de monitoração. Os esquemas interpretativos podem ser entendidos como “os modos de tipificação incorporados aos estoques de conhecimento dos atores, aplicados reflexivamente na sustentação da comunicação” (Giddens, 1989, p. 26). Assim, no nível de análise da sociedade, os esquemas interpretativos traduzem os significados presentes na estrutura para que eles possam ser comunicados em processo de interação (Giddens, 1989).

Para Bartunek (1984), o termo esquemas interpretativos é semelhante a vários conceitos como significados compartilhados, paradigmas, crenças, visões do mundo ou ideologias, mitos, esquemas e algumas definições de cultura, que têm em comum a suposição

de que uma dada experiência pode ser entendida de vários modos. Assim, com base em Ranson, Hinings e Greenwood (1980), a autora propõe um conceito segundo o qual os esquemas interpretativos:

[...] descrevem o esquema cognitivo que traça nossas experiências de mundo, identifica aspectos relevantes e como nós os entendemos. Esquemas interpretativos operam como suposições compartilhadas fundamentais (embora freqüentemente implícitas) sobre porque os eventos acontecem e como as pessoas agem em diferentes situações (Bartunek, 1984, p. 355).

Para Machado-da-Silva e Fonseca (1993), os esquemas interpretativos resultam “... da elaboração e arquivamento mental de percepções de objetos dispostos na realidade, que operam como quadros de referência, compartilhados e freqüentemente implícitos, de comportamentos e eventos apresentados pelos agentes organizacionais em diversas situações” (Machado-da-Silva e Fonseca, 1993, p. 151).

Os esquemas interpretativos, segundo Laughlin (1991), podem ser divididos em diferentes níveis de abstração e centralidade, apesar de esses níveis nem sempre serem certos e definidos. O autor exemplifica essa afirmação com base no modelo de Levy (1986), no qual os esquemas interpretativos estariam divididos em quatro níveis (apesar de o autor não fazer essa divisão de modo explícito): a) os processos centrais, que constituem os *design* arquétipos; b) a cultura que se refere às crenças, valores e normas; c) a missão que se refere às propostas e amplos programas que direcionam a ação; e d) o paradigma que apóia e dá direção aos outros níveis. Neste estudo os esquemas interpretativos serão considerados no nível da cultura¹¹.

Os esquemas interpretativos são compostos por um conjunto de valores e crenças

¹¹ Smircich (1983) analisa o conceito de cultura como variável e metáfora. Essa distinção tem origem nas suposições a respeito do *status* ontológico da realidade social (objetiva/subjetiva) e da natureza humana (determinismo/voluntarismo). Na cultura como “metáfora-raiz” a realidade social é vista como subjetiva e ressalta-se o determinismo em relação à natureza humana. Por outro lado, a cultura como variável considera a realidade social como objetiva e ressalta o voluntarismo na natureza humana.

A cultura organizacional como variável é algo que a organização tem e que pode ser utilizado como forma de controle organizacional. Ela pode ser tratada com variável independente, trazida para a organização por seus membros, que cria modelos de atitude e ação para as organizações, ou como variável dependente responsável pela ligação normativa ou social que mantém a organização unida (Smircich, 1983).

Como metáfora, a cultura é algo que a organização é, uma expressiva forma de manifestação da consciência humana, entendida e analisada através de seus aspectos simbólicos, expressivos e ideais (Smircich, 1983). Nesse enfoque a “organização repousa sobre sistemas de significados comuns e, portanto, em esquemas interpretativos que criam e recriam aquele sentido, oferecendo à metáfora um novo foco e via de acesso para a criação da ação organizacional (Morgan, 1986, p. 140). Assim a noção de esquemas interpretativos é compatível com a noção de cultura organizacional como metáfora.

compartilhados pelos membros da organização; operam dando ordem e coerência às estruturas e sistemas de uma organização (Hinings e Greenwood, 1989; Machado-da-Silva, Fonseca e Fernandes, 1998). Eles definem de modo amplo as propostas ou a missão da organização, os princípios organizacionais apropriados e os critérios de avaliação de desempenho (Hinings e Greenwood, 1989).

Ponderadas essas considerações, neste trabalho os esquemas interpretativos serão abordados a partir de seus componentes fundamentais: os valores e as crenças.

Para Lalande (1996), conceito de valor pode ser utilizado tanto em um sentido abstrato (ter valor) como concreto (ser valor). Subjetivamente o valor consiste em uma característica das coisas, que as faz mais ou menos estimadas ou desejadas por um sujeito ou grupo. Objetivamente consiste na característica das coisas, que as faz merecer mais ou menos estima, ou satisfazer certo fim.

Valor designa “os padrões culturais compartilhados, através dos quais se pode comparar e julgar a relação – moral, estética ou cognitiva – dos objetos de atitudes desejos e necessidades” (Fundação Getúlio Vargas, 1986, p. 1288). Os valores designam padrões amplos que, em contato com a realidade, podem dar origem a normas institucionalizadas que influenciam a seleção dos modos, meios e fins da ação (Fundação Getúlio Vargas, 1986).

Hinings et. al. (1996), ressaltam que o conceito de valor vem sendo utilizado em vários trabalhos sobre organizações, apesar de algumas teorias indicarem que sua natureza é diferenciada e ambígua, em especial porque “permite reconhecer, enfatizar e levar em consideração assuntos ligados à multiplicidade e variedade nas preferências sobre comportamentos e estados finais em uma organização” (Hinings et. al., 1996, p. 888).

Assim, no estudo das organizações os valores representam padrões de fins desejados ou preferências. Eles estão no íntimo da armação cognitiva que está por trás das propostas e intenções (Ranson, Hinings e Greenwood, 1980) e que influencia a escolha da estratégia (Pant e Lachman, 1998).

Os valores organizacionais consistem no conjunto das convicções dos membros da organização relativas aos meios e fins e que são responsáveis por dirigir as interpretações e percepções dos integrantes da organização com relação à própria organização e ao ambiente

(Enz, 1988). Os valores funcionam como critério para a seleção de alternativas (cursos de ação) em dada situação (Fundação Getúlio Vargas, 1986, Pant e Lachman, 1998), estipulando sanções positivas ou negativas para comportamentos desejados ou indesejados (Pant e Lachman, 1998).

Em sociologia, crenças são vistas, a partir de Durkheim, como guias de avaliação e de ação construídos ou selecionados pelos atores sociais, em função de sua personalidade, situação ou meio (Boudon e Bourricaud, 1993); as crenças constituem as representações cognitivas, que caracterizam a consciência coletiva (Fundação Getúlio Vargas, 1986).

Para Sproull (1981) apud Trice e Beyer (1993, p. 35), a crença é “um acordo que representa uma relação confiável entre objetos, propriedades e idéias”. As crenças são fortemente influenciadas pela linguagem e interação social e resultam do sentido que as pessoas atribuem aos estímulos” (Trice e Beyer, 1993).

Kotler (1998), com uma visão mais restrita, define crença como “um pensamento descritivo que uma pessoa [ou grupo] sustenta sobre algo ... que pode estar baseado no conhecimento na opinião ou na fé ... (e que pode) ou não carregar uma carga emocional” (Kotler, 1998, p. 176).

As crenças podem ser objetivamente julgadas pelas pessoas como falsas ou verdadeiras, completas ou incompletas (Myrdal, 1965). Para aqueles que as possuem são tomadas como certas, excluindo a dúvida, sem ter o caráter intelectual e logicamente comunicável do saber (Lalande, 1996).

Boudon e Bourricaud (1993), distinguem dois tipos de crenças. A primeira, denominada positiva, tem sua validade controlada pelo confronto com a realidade e pode assumir a forma de enunciados, que afirmam a existência ou inexistência, a possibilidade ou impossibilidade de um acontecimento. A segunda, denominada normativa, tem sua validade indemonstrável e indefinível, assumindo caráter de fé.

As crenças podem ser alteradas pelas experiências vividas pelos atores sociais. Essa sensibilidade em relação à experiência depende do seu conteúdo, da natureza e da precisão do juízo que exprimem, da personalidade e do papel dos atores sociais envolvidos. A tendência das crenças é permanecerem estáveis pelo fato de serem apreendidas em sistemas, que

constituem guias gerais de avaliação e ação e de normalmente só serem abandonadas, quando substituídas por outras (Boudon e Bourricaud, 1993).

As crenças não se confundem com atitudes, sendo estas um subsistema daquelas, de forma que a atitude tem por referencial uma organização de crenças a respeito de um objeto ou situação e que influenciam as respostas individuais favoráveis ou desfavoráveis (Fundação Getúlio Vargas, 1986). As crenças podem fixar os objetivos, em especial os mais complexos e urgentes, da ação individual ou coletiva e orientar a escolha dos meios para alcançar esses objetivos (Boudon e Bourricaud, 1993).

As crenças atuam como pressupostos intrínsecos, compartilhados pelos membros da organização, aceitos como verdadeiros e geralmente não abertos à discussão, e que influenciam sua forma de perceber e interpretar o ambiente e a própria organização (Schein, 1992).

O processo de interrelação entre crenças e valores dificulta consideravelmente a separação operacional dos conceitos. Tendo em vista esse obstáculo, este trabalho não se preocupou em distinguir crenças e valores no momento da análise dos casos selecionados.

Os esquemas interpretativos atuam como fator interveniente, que orienta a forma como o ambiente é percebido e interpretado pelos membros da organização. Eles delimitam o leque de opções e influenciam a escolha das ações estratégicas mais convenientes para responder à mudança ambiental.

A seção seguinte analisa questões ligadas à estratégia e ao posicionamento estratégico adotado pelas organizações.

2.3 ESTRATÉGIA E POSICIONAMENTO ESTRATÉGICO

Esta seção revisa as várias formas sob as quais a estratégia pode ser analisada, ressaltando a perspectiva cognitiva adotada neste trabalho. Nessa concepção, a estratégia é vista como um conceito criado nas mentes dos membros da organização (Mintzberg, 1991). Diante disto, são feitas algumas considerações a respeito do processo de interpretação dos administradores (Daft e Weick, 1983), que se mostram fator importante para a compreensão

das ações organizacionais, que em seu conjunto configuram o posicionamento estratégico.

2.3.1 Estratégia: noções gerais

O termo estratégia tem origem na palavra grega *strategos*, que significa “um conjunto de manobras realizadas para suplantar um inimigo durante o combate” (Nutt e Backoff, 1992). Esse conceito foi transposto para a teoria organizacional como uma metáfora militar, na qual o adversário é o concorrente e o campo de batalha o mercado (Hatch, 1997).

Ao analisar as estratégias diplomático-militares e as analogias realizadas em outros campos, Quinn (1991) obtém alguns *insights* a respeito das estratégias formais. Primeiro, elas contêm três elementos essenciais: a determinação dos objetivos por alcançar, das políticas que guiam ou limitam a ação e dos programas, ou sequência de atos, por executar. Segundo, as estratégias efetivas são desenvolvidas em torno de poucos conceitos-chaves que lhes dão coerência, equilíbrio e foco. Terceiro, elas negociam com o imprevisto e com o desconhecido. Assim, a essência da estratégia é permitir que a organização construa uma postura forte e ao mesmo tempo flexível, que lhe permita alcançar seus objetivos, mesmo em face de forças externas imprevisíveis (Quinn, 1991). É importante ainda que a estratégia seja bem formada, abrangendo pelo menos objetivos claros, manutenção da iniciativa, concentração de poder maior que a do oponente, flexibilidade no uso dos recursos, liderança coordenada e comprometida, a surpresa e a segurança (Quinn 1991).

Rumelt (1991) descreve estratégia como “o conjunto de objetivos, políticas e planos que (...) definem o escopo do empreendimento e conduzem à sobrevivência e ao sucesso” (p. 53). Para isso ela deve ser consistente (dar coerência às ações da organização), consonante (representar uma resposta adaptativa para o ambiente externo), vantajosa (mantendo ou criando uma vantagem competitiva) e viável (adequada ao potencial de recursos da organização).

Mintzberg (1991), define estratégia de cinco formas: a) plano; b) manobra; c) padrão; d) posição; e e) perspectiva. A primeira envolve a escolha consciente e antecipada de um curso de ação. Enfatiza-se o papel dos líderes como responsáveis por estabelecer os rumos para a organização (Machado-da-Silva; Fonseca e Fernandes, 1998). A segunda tem como

objetivo atacar uma vantagem obtida por um competidor; assim a real estratégia está na ameaça, mais do que na expansão. Essas definições de estratégia têm implícitas concepções voluntaristas (Machado-da-Silva, Fonseca e Fernandes, 1998).

A terceira inclui o resultado do comportamento, logo direciona-se para a etapa da implementação. A estratégia como padrão consiste no fluxo de certa regularidade no comportamento, que pode ser ou não intencional. A preocupação está na regularidade do comportamento e não nos propósitos e intenções atuais vistos de modo isolado (Machado-da-Silva, Fonseca e Fernandes, 1998). Essa conceituação permite distinguir estratégias deliberadas e emergentes. A primeira é introduzida através de um processo de formulação, seguido pela implementação, ou seja, a estratégia é realizada como planejada. A segunda surge sem que haja uma intenção definida como resposta a uma situação em evolução, ou seja, a estratégia origina-se de uma consistência na realização, apesar da ausência de planejamento (Mintzberg e Walters 1985; Mintzberg, 1998). Como as estratégias raramente se apresentam como puramente deliberadas ou emergentes (Mintzberg e Walters, 1985), a melhor imagem para representar o processo de elaboração da estratégia é a da criação artesanal, num trabalho de situar-se entre um passado de capacidades e um futuro de oportunidades. (Mintzberg, 1998).

A estratégia como posição é considerada força mediadora entre as organizações e o seu ambiente; a ênfase está nas regras de competição, definidas em termos de ecologia populacional pela noção de nicho populacional, ou no domínio de mercado, em termos administrativos.

Por fim a estratégia como perspectiva é fruto da forma como os membros da organização percebem o mundo, a partir de valores e normas compartilhados, que criam padrões de comportamento enraizados no grupo. A estratégia é vista como conceito, abstração que só existe nas mentes das partes interessadas e que direcionam as intenções e comportamento em um contexto coletivo (Mintzberg, 1991). Em outros termos, a estratégia consiste em um enraizado modo de perceber o mundo, compartilhado pelos membros da organização, especialmente pela alta administração, que dá origem a um sistema de significados compartilhados, que influenciam a interpretação e a tomada de decisão

(Ginsberg, 1990).

Rajagopalan e Spreitzer (1996), conceituam mudança estratégica como a “diferença na forma, qualidade ou status da organização ao longo do tempo (...) dentro do alinhamento organizacional com o ambiente externo” (p. 49). A mudança estratégica é tratada a partir de duas correntes, a do conteúdo e a do processo. A primeira analisa os antecedentes e conseqüentes da mudança, e a segunda analisa o papel dos administradores na mudança.

A corrente do conteúdo pode ser analisada a partir de uma lente racional que procura soluções ótimas para problemas bem definidos, a partir de objetivos previamente estabelecidos, em ambiente objetivamente determinado. Com isso a mudança no conteúdo da estratégia decorre de alterações nas condições ambientais e/ou organizacionais.

A corrente de processo pode ser vista através das lentes da aprendizagem e cognitivas. Na primeira a mudança estratégica é vista como processo interativo entre administradores, organização e ambiente. Este é uma fonte de informações incertas e ambíguas, que os administradores procuram entender e com o qual procuram interagir proativamente. A organização é vista dentro de um contexto político que influencia a necessidade ou resistência à mudança. Assim, a mudança no conteúdo da estratégia decorre da forma como as condições ambientais e organizacionais influenciam a ação evolucionária dos administradores, que aprendem com suas experiências.

Na lente cognitiva a ênfase está no processo interpretativo através do qual os administradores ordenam o contexto ambiental e organizacional. O ambiente é visto como “ordenado pelos administradores e representado através da cognição” (Rajagopalan e Spreitzer, 1996, p. 62). Esta tem efeito na estratégia quando manifestada em ações administrativas. A mudança é “processo interpretativo” (Rajagopalan e Spreitzer, 1996, p. 56), determinado pelas ações e pela cognição dos administradores, que são influenciados pelo contexto ambiental e organizacional.

Para o presente trabalho o conceito de estratégia com perspectiva (Mintzberg, 1991), o modelo interpretativo (Chaffee, 1985) e as lentes cognitivas (Rajagopalan e Spreitzer, 1996) serão tratados como equivalentes, de forma que estratégia é vista como abstração, um enraizado modo de perceber o mundo (Ginsberg, 1990), criado nas mentes das partes

interessadas, em especial os administradores, e que direciona as intenções e comportamentos dentro da organização (Mintzberg, 1991) com relação à sua disposição de recursos, produtos, serviços e mercados (Araújo e Easton, 1996) e visa à obtenção de legitimidade social (Meyer e Rowan, 1977).

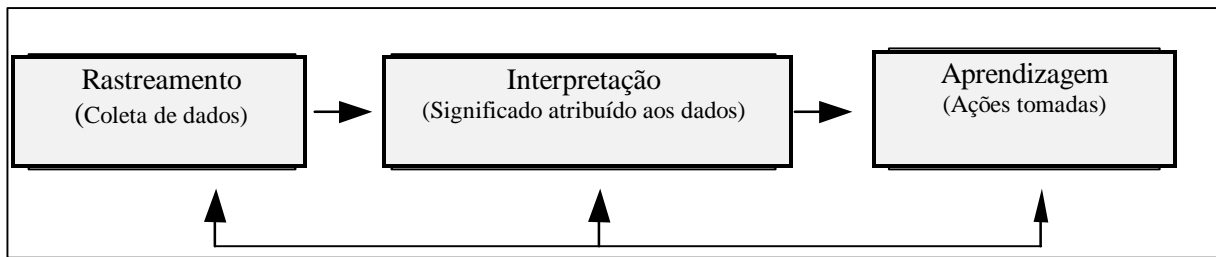
O estudo da estratégia, a partir da perspectiva simbólico-interpretativa, focaliza aspectos da cognição dos administradores, como responsáveis por determinar a forma como os contextos ambientais e organizacionais são compreendidos. Fazem-se necessárias algumas considerações a esse respeito.

2.3.2 Estratégia e cognição

O modelo mental dos administradores facilita ou limita a atenção para a codificação de informações referentes a mudanças no ambiente organizacional, determinando qual informação é recebida, o modo como ela é interpretada, limitando o número de soluções identificadas e direcionando a ação (Barr, Stimpert e Huff, 1992). Esse modelo mental tem por base valores (sua expressão simbólica, dramas e linguagens); são criados a partir do conhecimento dos administradores e que determinam a forma como estes interpretam eventos e situações (Smircich e Stubbart, 1985).

Daft e Weick (1983) definem interpretação como “o processo de traduzir [...] [os eventos que cercam a organização], de desenvolver modelos de entendimento, de extrair significados e montar esquemas conceituais entre administradores chave.” (p. 286). O processo de interpretação nas organizações envolveria vários conceitos dispostos em três estágios (Figura 1). O primeiro, denominado rastreamento (*scanning*); consiste no monitoramento do ambiente com o intuito de obter dados. O segundo, chamado interpretação, consiste em dar significado aos dados, compartilhando percepções e construindo mapas cognitivos. Por fim, a aprendizagem, que envolve as respostas ou ações selecionadas com base na interpretação.

Figura 1: Relacionamento entre Rastreamento, Interpretação e Aprendizagem



Fonte: DAFT, R. L.; WEICK, K. E.. Toward a model of organizations as interpretation systems. *Academy of Management Review*, vol. 9, n. 2, p. 284-295 1984. p. 286

Os autores procuram desenvolver um modelo de organização como sistemas de interpretação, e para tanto partem de quatro suposições: 1) a organização é vista como sistema social aberto que processa informações do ambiente; 2) consideram o processo de interpretação organizacional com mais do que o individual; 3) atribuem a formulação da interpretação ao nível administrativo estratégico e 4) consideram que as organizações diferem no modo de interpretar o ambiente.

O modelo é composto de duas dimensões básicas responsáveis pela diferença nas interpretações organizacionais. A primeira compreende as crenças dos administradores sobre a capacidade de análise do ambiente: se a organização considera o ambiente como analisável, mensurável e determinável, ela buscará descobrir a interpretação correta para o evento. Caso o ambiente seja considerado como não analisável, a organização, em alguma medida, cria o ambiente. A segunda dimensão é a extensão na qual a organização se envolve no ambiente, para compreendê-lo. Se o envolvimento é passivo, as organizações aceitam as informações ambientais como dadas, sendo sua interpretação feita dentro de limites aceitos; se o envolvimento é ativo, as organizações buscam respostas no ambiente, procurando até testá-lo e manipulá-lo (Daft e Weick, 1984). Da combinação dessas duas dimensões surgem quatro modelos de interpretação: visão não dirigida, visão condicionada, ordenar e descobrir; que reúnem características próprias de rastreamento, interpretação e formação de estratégias e tomada de decisão.

Thomas, Clark e Gioia (1993), ao testarem o relacionamento entre rastreamento, interpretação, ação e desempenho organizacional, analisam a interação entre os elementos do processo cognitivo. A quantidade de informação obtida no rastreamento afeta a interpretação

dos administradores em relação a determinada situação, uma vez que influencia na formação do quadro mental de referência utilizado pelos administradores para a tomada de decisão. Assim, níveis diferentes de informação, utilizados por administradores, podem gerar diferentes interpretações e respostas. A percepção de uma situação como ameaça, ou oportunidade também afeta a relação entre interpretação e ação.

Se a situação é vista como ameaça, os administradores tendem a enfatizar as informações que estejam associadas ao modelo de interpretação vigente, limitando os possíveis modelos de ação, que serão analisados como forma de resposta à situação enfrentada, de modo a preservar recursos e controle. Se a situação é vista como oportunidade, aumenta o grau de confiança e controle dos administradores, em função das expectativas de resultados positivos, incentivando mudanças no curso da ação.

Esse formato linear e racional pode ser alterado por crenças, percepções, políticas, metas, resultados de ações anteriores (Thomas, Clark e Gioia, 1993) e pela forma como os administradores vêem as características organizacionais (Milliken, 1990), complicando o processo cognitivo, gerando efeitos não lineares (Thomas, Clark e Gioia, 1993), que podem explicar por que as organizações podem apresentar-se diferentes em termos de eficiência, apesar de submetidas a uma mesma mudança ambiental (Milliken, 1990).

Gioia e Chittipeddi (1991), procuram explicar a atuação dos administradores, em especial a do principal executivo, no processo de mudança estratégica, mudança na forma de pensar e agir dos membros da organização, a partir dos conceitos de *sensemaking* e *sensegiving*. O primeiro está ligado com “... a construção ou reconstrução de significados pelas partes envolvidas, como tentativa de desenvolver uma armação significativa para entender a natureza da mudança estratégica” (Gioia e Chittipeddi, 1991, p. 442). Em outros termos, consiste no processo de analisar a organização com o intuito de dar sentido a uma situação ambígua, determinando a necessidade e direção da mudança, revisando neste processo os esquemas interpretativos. O segundo “... está concentrado no processo de tentar influenciar o *sensemaking* e construir significados em outros para uma preferida redefinição da realidade organizacional” (Gioia e Chittipeddi, 1991 p. 442). Em outros termos, consiste no processo de disseminar para outros integrantes da organização o novo esquema

interpretativo, para que estes o adotem como seu. Esses dois processos formam ciclos sequenciais e recíprocos que correspondem a períodos dominados por *sensemaking* e *sensegiving*, ou de forma análoga por períodos de compreensão e influência, ou de cognição e ação.

2.3.3 Posicionamento estratégico

Do processo de interpretação e ação organizacional advêm consequências materiais, que configuram o posicionamento estratégico. Para Whipp, Rosenfeld e Pettigrew (1989), a habilidade de as empresas competirem em determinado setor depende da sua capacidade em identificar e compreender as forças competitivas do ambiente e da capacidade de mobilizar e administrar os seus recursos ao longo do tempo. Assim, a determinação do posicionamento estratégico envolve fatores internos, ligados a produtos, mercado e à alocação de recursos.

Na mesma linha, Stabell e Fzeldstad (1998) afirmam que a busca de vantagem competitiva deve levar em conta os competidores, definidos em termos de produtos, de mercados e valor das atividades dentro de um sistema de valores de negócios, de forma que “o posicionamento estratégico para uma vantagem competitiva é, portanto, um assunto de escolha de posições em termos de âmbito de produtos, âmbito de mercados e âmbito de sistema de valores” (Stabell e Fzeldstad, 1998, p. 420). A escolha da posição não é feita diretamente, mas através de “ações apropriadas em termos do âmbito [e da tentativa de modificar] (...) custos e valor” (Stabell e Fzeldstad, 1998, p. 420).

De forma mais geral, Araújo e Easton (1996) apresentam um conceito de estratégia que se aproxima do conceito de posicionamento estratégico, adotado neste trabalho, de forma que estratégia consiste em um “grau de consistência, através de uma série de ações discrepantes ao longo de um período de tempo” (Araújo e Easton, 1996. p. 378), sendo esta consistência determinada por fatores internos (práticas cognitivas e culturais e processos políticos e econômico/tecnológicos) e por fatores externos (relacionamentos de trocas de mercado e institucionais e as estruturas de redes).

Para efeito deste trabalho, portanto, o posicionamento estratégico refere-se à consistência de ações de uma organização, relativas à disposição de recursos, produtos e

mercados em um período de tempo (Whipp, Rosenfeld e Pettigrew, 1989; Araújo e Easton, 1996; Stabell e Fzeldstad, 1998). O posicionamento estratégico define as preferências da alta administração por certos cursos de ação e resulta da forma como ela percebe o ambiente e a própria organização (Pant e Lachman, 1998).

2.4 MUDANÇA AMBIENTAL, ESQUEMAS INTERPRETATIVOS E POSICIONAMENTO ESTRATÉGICO

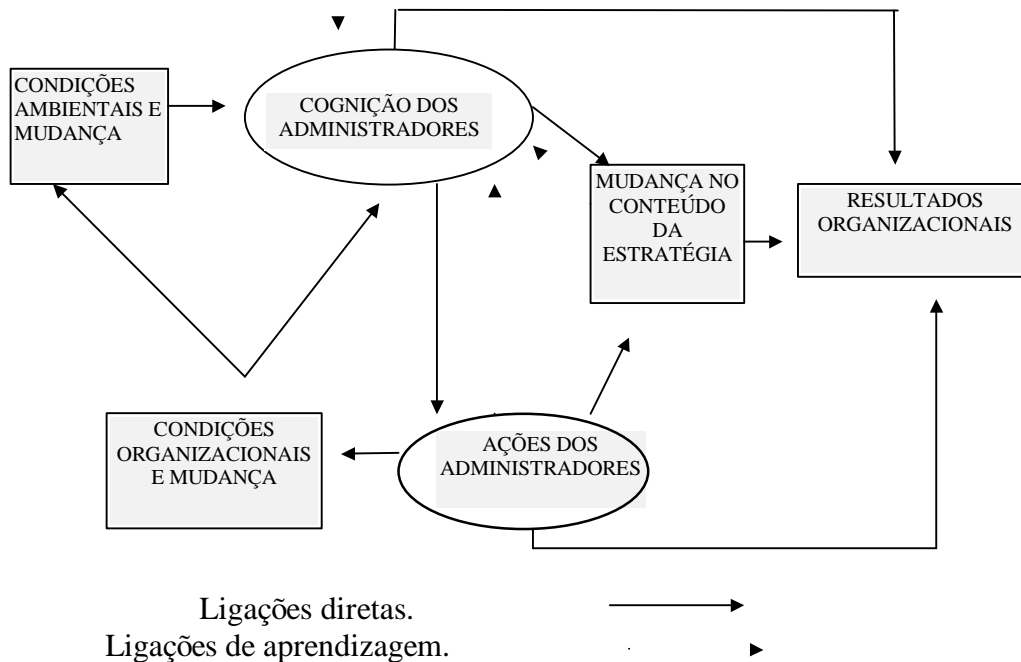
O ambiente engloba todos os fenômenos externos que afetam a vida e o desenvolvimento das organizações (Hall 1984; Andrews, 1991). Este trabalho analisa os efeitos da alteração de um fator ambiental específico (política educacional para o ensino superior) para a postura estratégica das organizações. Para tanto o ambiente é visto como campo de experiências ambíguas, onde os membros da organização, a partir das suas estruturas de atenção, criam vínculos entre eventos, objetos e situações, de forma a preenchê-los de significado (Smircich e Stubbart, 1985), em processo de recriação e redefinição do ambiente (Wilson, 1992).

Essa concepção exige que seja dada atenção tanto para os fatores ligados à relação de troca de bens e serviços, avaliados em termos de eficiência organizacional (ambiente técnico), bem como para as pressões advindas de regras socialmente construídas, as quais as organizações têm de conformar-se para obter apoio e legitimidade social, isto é, o ambiente institucional (Scott, 1992). Em especial para as instituições de ensino superior, a necessidade de adequação da forma e dos processos organizacionais às pressões sociais (Crubellate e Machado-da-Silva, 1998) mostra-se forte.

Fulcrado nessas considerações, o presente trabalho analisou os reflexos das pressões isomórficas coercitivas, decorrentes da nova política educacional definida a partir de 1995, para o posicionamento estratégico das instituições de ensino superior, utilizou para tanto uma perspectiva cognitiva de estratégia, para a qual a forma como os dirigentes percebem a nova realidade ambiental, através dos esquemas interpretativos, influencia tanto o rol das opções disponíveis, como a escolha das ações mais adequadas, para que a organização alcance tanto a eficiência técnica como a legitimidade social que se mostram importantes para a sua

sobrevivência.

Figura 2: Mudança estratégica na perspectiva das lentes cognitivas



Fonte: RAJAGOPALAN, Nandini; SPREITZER, Gretchn M.. Toward a theory of strategic change: a multi-lens perspective and integrative framework. *Academic of Management Journal*. v. 22, n. 1, p. 46-79. 1996. p.63.

A Figura 2 sintetiza a relação entre os principais elementos desta pesquisa, isto é, ambiente, cognição, ações e estratégias, onde a mudança ambiental é representada pela mudança legislativa ocorrida a partir de 1995 e suas conseqüências para as instituições de ensino superior. A cognição dos administradores é representada pelos esquemas interpretativos: atuando como filtro, eles influenciam sua percepção do ambiente e fornecem as diretrizes para as ações organizacionais. O conteúdo da estratégia é expresso através das ações organizacionais relacionadas à obtenção e utilização dos recursos e definição dos produtos e mercados (Araújo e Easton, 1996).

Sabe-se que os esquemas interpretativos, pela sua própria composição de crenças e valores, mostram-se como elemento mais duradouro na organização; por isso, estão sujeitos a grandes resistências à mudança. Apesar do pequeno tempo decorrido da edição da legislação e da previsão de regras de transição, que tornam os efeitos das novas leis educacionais

gradativos, é possível perceber alterações no conjunto de crença e valores que compõe os esquemas interpretativos do nível estratégico, que estão refletidas em alterações significativas do posicionamento estratégico adotado pelas instituições de ensino objeto desse estudo durante a década de 90. Essas mudanças justificam-se, porque a nova política educacional altera fatores essenciais tanto de ordem técnica, como institucional¹², para as instituições de ensino superior, como foi demonstrado na análise ambiental.

Nota-se também que as peculiaridades existentes no conjunto de crenças e valores que compõe os esquemas interpretativos do corpo de dirigentes de cada uma das instituições reflete a adoção de ações estratégicas diferenciada, em cada um dos casos analisados.

Em síntese, este trabalho constata que os esquemas interpretativos dos dirigentes: influenciam a forma como o nível estratégico percebe o ambiente, orientam as transformações no posicionamento estratégico adotado pelas organizações no início e no final da década de 90 e permitem explicar as diferentes estratégias de recursos, de produtos e de mercado adotadas pelas instituições de ensino, estudadas como resposta a uma mesma pressão de natureza coercitiva.

Revisados os conceitos mais relevantes para este trabalho e suas interrelações, no próximo capítulo apresenta-se a metodologia utilizada para a realização deste estudo.

¹² A expressão institucional faz referência à necessidade de adaptação a regras socialmente constituídas como forma de obter apoio e legitimidade.

3 METODOLOGIA

Com base no problema apresentado na seção introdutória, na base teórico-empírica, procurou-se revisar a literatura especializada, com o intuito de delimitar os principais conceitos, suas interrelações e definir a perspectiva adotada neste estudo.

Estabelecido o referencial teórico, que norteia esta pesquisa, esta seção define os procedimentos metodológicos utilizados para facilitar a observação e a operacionalização das relações entre as categorias analíticas, a fim de atingir os objetivos definidos neste estudo.

3.1 ESPECIFICAÇÃO DO PROBLEMA

3.1.1 Perguntas de pesquisa

Este estudo parte do pressuposto de que as mudanças ambientais ocorridas na educação superior, a partir de 1995, influenciaram as três instituições de ensino superior, objeto deste estudo, a alterar seu posicionamento estratégico. Pressupõe-se que a alteração no posicionamento estratégico é mediada pelos esquemas interpretativos compartilhados pelo grupo de dirigentes que, atuando como filtro, determinam como a realidade é percebida, bem como direcionam as ações organizacionais. Com base nestas considerações, o presente estudo orientou-se pelas seguintes perguntas de pesquisa.

Qual o posicionamento estratégico de cada uma das três instituições de ensino superior, objeto deste estudo, antes e depois das pressões isomórficas criadas pela nova política educacional sobre o ensino superior derivada da legislação publicada a partir de 1995?

Quais os esquemas interpretativos compartilhados pelo grupo de dirigentes de cada uma das instituições de ensino superior, objeto deste estudo, antes e depois das pressões isomórficas criadas pela nova política educacional sobre o ensino superior derivada da legislação publicada a partir de 1995?

Até que ponto os esquemas interpretativos do grupo de dirigentes atuaram como mediadores do posicionamento estratégico adotado pelas três instituições de ensino superior, objeto deste estudo, antes e depois das pressões isomórficas

criadas pela nova política educacional sobre o ensino superior derivada da legislação publicada a partir de 1995?

3.1.2 Apresentação das categorias analíticas.

Relação entre as categorias analíticas



3.1.3 Definição constitutiva (DC) e Operacional (DO) das categorias analíticas

?? Mudança Ambiental

DC: Alterações na dimensão tecnológica, social, político/legal, competitiva, estrutural ou econômica, que compõem o contexto externo da organização (Shirley, Peters e El-Ansary, 1981) e que podem afetar tanto sua necessidade de eficiência como de legitimidade social (Scott 1992).

DO: Foi operacionalizada por meio de análise de conteúdo da lei 5.540/68, regulamentada pelo decreto-lei 464/69, e das leis 9.131/95 e 9.394/96, regulamentadas respectivamente pelos decretos 2.026/96 e 2.306/97, que vieram a suceder à primeira, bem como das portarias, resoluções e pareceres que tratam da educação superior, apresentadas no Quadro 7, com o intuito de identificar as diferenças existentes na dimensão ambiental político/legal, nos anos observados por esta pesquisa.

?? Posicionamento Estratégico

DC: Refere-se à consistência de ações de uma organização, relativas à disposição de recursos, de produtos e mercados em um período de tempo (Whipp, Rosenfeld e Pettigrew, 1989; Araújo e Easton, 1996; Stabell e Fjeldstad, 1998). O posicionamento estratégico define as

preferências da alta administração por certos cursos de ação e resulta da forma como ela percebe o ambiente e a própria organização (Pant e Lachman, 1998). Foi operacionalizado a partir das estratégias: de recursos, de produtos e de mercado.

Estratégias de recursos

DC: Forma como a instituição de ensino vem utilizando seus recursos materiais, humanos, tecnológicos e financeiros.

DO: As estratégias de recursos foram operacionalizadas mediante a análise das atas dos conselhos superiores e de documentos (vide Anexo 4) ligados as áreas: de recursos humanos, patrimonial e financeira fornecidos pela instituição. Os dados foram confirmados e completados por meio de entrevistas semi-estruturadas com a alta administração das instituições de ensino superior.

Estratégias de produtos

DC: Conjunto de atividades oferecidas pela instituição para a comunidade, na forma de pesquisa, extensão, ensino e serviços.

DO: As estratégias de produtos foram operacionalizadas mediante análise das atas dos conselhos superiores e de documentos (vide Anexo 04) referentes: a criação, alteração e extinção de cursos; a realização de projetos de extensão e assistência a comunidade e a produção de trabalhos científicos e de serviços oferecidos ao setor produtivo. Os dados foram confirmados e completados por meio de entrevistas semi-estruturadas com a alta administração das instituições de ensino superior.

Estratégias mercado

DC: Conjunto de ações destinadas à atração de candidatos e à seleção dos estudantes mais apropriados ao perfil da instituição.

DO: As estratégias de mercado foram operacionalizadas mediante análise das atas dos

conselhos superiores e de documento (vide Anexo 4) indicativos: 1) dos benefícios oferecidos aos estudantes; 2) da ênfase dada à publicidade; 3) do perfil dos candidatos atraídos; 4) e dos critérios de seleção. Os dados foram confirmados e completados por meio de entrevistas semi-estruturadas com a alta administração das instituições de ensino superior.

?? Esquemas interpretativos

DC: “Os esquemas interpretativos consistem em um conjunto de idéias e valores, elaborados pelo sistema cognitivo dos agentes organizacionais, a partir da percepção dos componentes da realidade, que operam como quadros de referência de eventos e comportamentos desencadeados em diversas situações.” (Machado-da-Silva e Fonseca, 1994, p. 79). Os esquemas interpretativos foram operacionalizados a partir de seus componentes básicos: valores e crenças.

Valores

DC: Os valores organizacionais consistem no conjunto de convicções compartilhadas pelos membros da organização, relativas aos meios e fins, que são responsáveis por dirigir as interpretações e percepções dos seus integrantes com relação à própria organização e ao ambiente (Enz, 1988). Os valores situam-se no nível consciente (Schein, 1992) e funcionam como critério para seleção de alternativas em dada situação (Fundação Getúlio Vargas, 1986).

DO: Os valores foram operacionalizados mediante análise de conteúdo de documentos (vide Anexo 4), tais como atas dos conselhos superiores, catálogo da instituição, regimentos, estatutos e avaliações institucionais. Os dados foram consolidados e completados por meio de entrevistas semi-estruturadas realizadas com a alta administração das instituições de ensino superior.

Crenças

DC: As crenças atuam como pressupostos subjacentes, compartilhados pelos membros da

organização, aceitos como verdadeiros, geralmente não abertos à discussão, e que influenciam a sua forma de perceber e interpretar o ambiente e a própria organização (Schein, 1992).

DO: As crenças dificilmente podem ser sistematizadas de forma isolada, por situarem-se em nível subjacente, de modo que os indivíduos têm pouca consciência em relação a elas. Tendo em vista essas considerações, este trabalho não distinguiu operacionalmente crenças e valores. Para efeitos da descrição e análise constantes do capítulo quatro, as expressões crenças e valores são utilizadas indiscriminadamente.

3.1.4 Definição de outros termos relevantes

?? Regime de trabalho e suas categorias

Consiste no número de horas semanais em que o professor se encontra à disposição de uma instituição de ensino superior, seja ministrando aulas, seja dedicando-se a outras atividades, como pesquisa e extensão.

O regime de trabalho divide-se nas seguintes categorias: a) quarenta horas semanais contratadas; b) mais de vinte e menos de quarenta horas semanais contratadas; c) de dez a vinte horas semanais contratadas; d) menos de dez horas semanais contratadas.

?? Regime de trabalho de tempo integral

Professores com regime de tempo integral são aqueles com obrigação de prestar quarenta horas semanais de trabalho para a mesma instituição.

Nas universidades o professor em regime de período integral deve dedicar pelo menos vinte horas semanais a estudos, a pesquisa e aos trabalhos de extensão, planejamento e avaliação, conforme determina o art. 10 do decreto 2.306/97. O mesmo pode ser dito em relação aos centros universitários por analogia, tendo em vista o parecer 738/98 da Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação.

?? Mudança organizacional

Processo de modificação total ou parcial da estrutura, dos processos ou da cultura de

uma organização, ocasionado por alterações internas ou adaptações ao ambiente (Kanter, Stein e Jick, 1992).

?? Instituição de ensino superior

Entidades autorizadas pelo Governo Federal a oferecer formação de ensino superior e pós-graduação.

?? Universidades

São instituições pluridisciplinares de formação de quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão, de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam: 1) pela produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; 2) pela composição do seu corpo docente (lei 9394/96 art. 52).

?? Centros Universitários

São “instituições de ensino superior particulares, que abrangem uma ou mais áreas de conhecimento, e se caracterizam pela excelência de ensino oferecido, comprovada a qualidade do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar, nos termos das normas estabelecidas pelo Ministério de Estado da Educação para o seu credenciamento” (Souza, 1997, p. 167).

?? Faculdades isoladas e faculdades integradas

“Aqueles que mantêm cursos avulsos não reunidos em universidade” (Souza, 1997, p. 149). As faculdades integradas, por sua vez, consistem numa reunião de faculdades isoladas, sem constituir universidade ou centro universitário.

3.2 Delimitação e design da pesquisa

O estudo ficou restrito às instituições de ensino superior da grande São Paulo. Dentro

deste universo, procedeu-se à seleção de três instituições de ensino superior, sendo duas universidades e um centro universitário. A escolha destas duas modalidades de instituições de ensino superior deu-se pela sua importância e peculiaridade.

As duas universidades selecionadas apresentam particularidades que justificam sua comparação. A Universidade Presbiteriana Mackenzie é enquadrada como entidade confessional, sem fins lucrativos, o que lhe impõe a obrigação de aplicar seus excedentes financeiros na própria instituição, não distribuir lucros sob qualquer título e dedicar 60% de sua receita para pagamento de pessoal, nos termos dos art. 2 do decreto 2.306/97. A Universidade ALFA, pelo contrário, é entidade com fins lucrativos; fica sujeita à legislação mercantil, nos termos do artigo art. 7 do decreto 2.306/97.

Os centros universitários classificam-se numa condição intermediária entre a universidade e as instituições isoladas, com a peculiaridade de congregarem a autonomia universitária para criar e extinguir cursos superiores e vagas com uma vocação primordialmente voltada para o ensino, possuindo assim particularidades que ao serem comparadas com a realidade de universidades, engrandecem esse estudo.

É importante ressaltar que a figura do centro universitário foi criada apenas em 1997, fruto das mudanças ocorridas na política educacional brasileira. Devido à recenticidade dessa nova modalidade de instituição de ensino superior, o Centro Universitário Adventista, selecionado para esse estudo, permanece a maior parte do período estudado como um conjunto de faculdades isoladas unidas por meio de uma mantenedora comum, uma vez que sua transformação em centro universitário só foi oficializada no final de 1999, dois anos após a instituição pleitear essa condição.

3.2.1 População e amostragem

A população pesquisa é constituída pelos integrantes do nível estratégico de cada uma das organizações, a medida do possível, este trabalho procurou abranger nas entrevistas toda a população considerada.

O reitor e os pró-reitores, ao todo seis pessoas, compõem o nível estratégico da Universidade ALFA; entretanto, para aumentar a confiabilidade dos dados, foi incluído entre

os entrevistados um membro do nível tático – diretor de ensino pesquisa e pós-graduação – uma vez que essa pessoa integra o conselho diretor da entidade mantenedora da Universidade ALFA, o que lhe assegura poder de influência nas decisões estratégicas da Instituição.

Compõem o nível estratégico da Universidade Presbiteriana Mackenzie o reitor, o vice reitor, a chancelaria e as assessorias da reitoria, num total de seis pessoas, todos mostraram-se colaborativos em responder às questões da entrevista. Tendo em vista o poder da mantenedora nas decisões estratégicas da instituição, foram incluídos como integrantes do nível estratégico os membros da administração geral do Instituto Presbiteriano Mackenzie, ao todo cinco pessoas. Considerando que o diretor educacional do Instituto Presbiteriano Mackenzie é o responsável pelas escolas de nível básico e médio, mantidas pelo Instituto Presbiteriano Mackenzie, ele foi excluído da amostragem intencional realizada. Como o Centro Universitário Adventista é instituição de ensino ainda em formação, foram considerados como membros do nível estratégico os ocupantes das diretorias da instituição, num total de cinco pessoas, sendo que todos se mostraram interessados em cooperar com o trabalho. Tendo em vista o poder de influência da igreja Adventista do Sétimo Dia sobre a instituição, efetivado por meio da UCB – União Central Brasileira – foram incluídos como membros do nível estratégico os representantes da mantenedora nos conselhos superiores, ao todo quatro pessoas, sendo que todos colaboram com esse trabalho de pesquisa.

3.2.2 Delineamento da pesquisa

Este trabalho consiste em pesquisa não experimental, pois, não propõe a manipulação de variáveis ou designação aleatória de sujeitos (Kerlinger, 1980). Observaram-se o posicionamento estratégico e os esquemas interpretativos do grupo de dirigentes de três instituições de ensino superior; utilizou-se para tanto como método o estudo comparativo de casos. Este método permite obter conhecimento amplo e detalhado das organizações escolhidas (Gil, 1991), através da investigação de fenômenos tais como ocorrem na vida real; utiliza para tanto múltiplas fonte de evidência (Yin, 1981). Os procedimentos empregados são de natureza descritivo-qualitativa.

A perspectiva de estudo é seccional, com avaliação longitudinal, uma vez que se

verificou o comportamento das organizações (posicionamento estratégico e esquemas interpretativos), antes e depois da ocorrência de evento predeterminado (mudança na política educacional para o ensino superior).

O nível de análise do estudo é o organizacional, pois aborda aspectos de cada uma das instituições educacionais estudadas, vistas em sua integralidade; as unidades de análise são as instituições de ensino superior.

3.2.3 Dados: coleta e tratamento

Essa pesquisa utilizou-se de múltiplas fontes de evidências, o que permitiu o uso das técnicas de triangulação, com o objetivo de descrever: o ambiente que cerca as instituições de ensino superior na década de 90, as mudanças no posicionamento estratégico da instituição ocorridas em face das mudanças ambientais, a evolução das crenças e valores que compõem os esquemas interpretativos do nível estratégico ao longo do período abrangido pelo estudo e a relação entre as categorias analíticas estudadas. Para atingir esse objetivo essa pesquisa utilizou-se de dados primários e secundários que, ao serem analisados em conjunto, possibilitaram justificar as conclusões desse estudo.

Antes de serem acessados os dados, foi solicitado, via ofício encaminhado aos reitores das instituições escolhidas, autorização para a realização da pesquisa, bem como a indicação de uma pessoa responsável por intermediar as conversações entre a instituição de ensino e o pesquisador, com o objetivo de facilitar o acesso aos documentos, bem como as pessoas selecionadas para responder à entrevista semi-estruturada.

Os membros do nível estratégico da Universidade ALFA solicitaram como condição para a realização dessa pesquisa que o nome da instituição fosse mantido em sigilo, fato pelo qual nesse trabalho será utilizado o nome fictício ALFA.

a) Fontes secundárias

Essa pesquisa teve início pela análise dos dados secundários que permitiram ao pesquisador: compor o cenário geral da educação superior na década de 90 (vide anexo 3),

descrever as instituições estudadas, atentando para suas peculiaridades, verificar as principais ações estratégicas por elas realizadas e delimitar as principais crenças e valores que compõem os esquemas interpretativos do nível estratégico das instituições de ensino superior. A partir dessa análise preliminar foi possível elaborar um roteiro de entrevista semi-estruturada (vide anexo 1), que serviu de base para a obtenção dos dados primários.

A primeira fase desse trabalho ocorreu entre os meses de agosto a novembro e teve por objetivo obter autorização para a realização da pesquisa em três instituições de ensino superior: uma universidade particular, uma universidade confessional e um centro universitário. Das três instituições de ensino inicialmente selecionadas a primeira mostrou-se receptiva ao estudo, mas enfatizou que a realização das entrevistas demandariam um longo período, pela falta de disponibilidade de horários dos membros do nível estratégico; a segunda autorizou o estudo mas limitou o acesso a documentos relativos ao período de 1997 a 2000; a terceira instituição não mostrou interesse em participar do estudo.

Tendo em vista essas dificuldades inesperadas que demandaram o trabalho dos meses de agosto a novembro novas instituições de ensino foram selecionadas na cidade de São Paulo e sua região metropolitana. A escolha dessa nova região mostrou-se adequada, porque a grande São Paulo, em termos nacionais, detém o maior número de instituições com as características procuradas por esse estudo. O trabalho de coleta de dados teve início em meados de novembro, quando a Universidade Presbiteriana Mackenzie autorizou a realização do estudo. Alguns dias depois a Universidade ALFA também autorizou a realização da pesquisa. Três centros universitários foram contactados no mês de dezembro. O primeiro deles aceitou participar da pesquisa, mas dificultou o processo de coleta de dados, sendo assim descartado; o segundo autorizou o trabalho, mas alegou que parte de sua documentação fora perdida em um incêndio e dificultou o acesso aos documentos restantes. Por fim chegou-se ao Centro Universitário Adventista que se mostrou receptivo ao trabalho e facilitou sua realização.

Paralelamente a esse trabalho, foi realizada uma análise minuciosa dos atos normativos que regulamentavam/regulam o ensino superior na década de 90.

Passada essa fase de dificuldade inicial, os dados secundários foram coletados entre

os meses de novembro de 2000 e fevereiro de 2001, por meio das atas dos conselhos superiores das instituições, publicações gerais emitidas pelos órgãos superiores, catálogo da instituição, folders publicitários, regimento interno, estatuto, plano de carreira docente, relatórios das bibliotecas e outros documentos internos de interesse, como consta do anexo 4.

É interessante frisar que o pesquisador não teve acesso aos orçamentos anuais das instituições, sendo as informações financeiras obtidas por meio de referências constantes em outros documentos analisados.

Os documentos consultados referiam-se ao período de 1990 à 1999, poucos documentos do ano 2000 foram consultados. Deve ser ressaltado que apenas a Universidade Presbiteriana Mackenzie autorizou que as atas dos conselhos superiores e os documentos internos emitidos pela reitoria, tais como resoluções internas fossem fotocopiados, entretanto, devido ao grande volume formado mais de 3000 páginas, procedeu-se a uma consulta local, com uma pré-análise, em que as partes principais dos documentos foram reproduzidas. As demais instituições permitiram apenas a consulta local dos documentos.

Na Universidade ALFA a análise documental, como o volume de documentos encontrados não era tão expressivo, em torno de 1000 páginas, não houve maiores problemas para a consulta, sendo que os trechos mais importantes dos documentos foram copiados durante o processo de análise documental.

No Centro Universitário Adventista a análise documental dividiu-se em duas etapas a primeira no Campus São Paulo, a segunda no Campus Engenheiro Coelho.

b) Fontes primárias

Os dados primários foram obtidos por meio de duas fontes de entrevistas semi-estruturadas, aquela que, a partir de um conjunto de questionamentos básicos, permite ao entrevistador no decorrer da entrevista enfatizar pontos, a medida que o informante vai apresentando suas respostas (Triviños, 1987); e observação não participante, técnica que permite “destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais, entre outros) algo especificamente, prestando, por exemplo, atenção em uma de suas características” (Triviños, 1987, p. 153).

O roteiro de entrevista, elaborado com base nos dados secundários, foi submetido a quatro testes, realizados com três reitores e uma vice-reitora de três instituições de ensino diferentes, que não integram essa dissertação, em novembro de 2000.

Após a realização de cada teste prévio foram solicitadas as sugestões dos entrevistados sendo algumas acolhidas e outras não. Com esse procedimento foi possível elaborar o roteiro de entrevista que consta do anexo 1.

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com nove membros do nível estratégico da Universidade Presbiteriana Mackenzie, sete membros do nível estratégico da Universidade ALFA e nove membros do nível estratégico do Centro Universitário Adventista, num total de 25 entrevistas. Todas as entrevistas foram realizada pelo autor no período de dezembro de 2000 a março de 2001, adaptando-se as datas das entrevistas às agendas dos entrevistados.

Sete das entrevistas da Universidade Presbiteriana Mackenzie foram realizadas no mês de dezembro, sendo as duas restantes realizadas no mês de fevereiro.

Na Universidade ALFA as entrevistas foram realizadas entre dezembro de 2000 e março de 2001.

As entrevistas do Centro Universitário Adventista foram realizadas em duas etapas nos meses de fevereiro e março de 2001.

Em todos os casos, foi assegurado aos entrevistados que os dados obtidos seriam utilizados apenas para a realização de trabalhos científicos, sendo resguardada a identidade do entrevistado, de forma que as referências às entrevistas transcritas identificarão apenas a instituição de ensino a que se referem. As entrevistas variaram de 30 minutos a duas horas, atendendo à disponibilidade de tempo do entrevistado; a duração média das entrevistas gira em torno de uma hora.

A fase de transcrição das entrevistas estendeu-se pelos meses de janeiro a abril de 2001, acompanhada na seqüência pela análise de conteúdo dos textos impressos.

Os dados primários obtidos serviram para corroborar e completar as informações relativas: a forma como o nível estratégico percebe o ambiente na década de 90; as ações estratégicas realizadas pelas instituições; e as crenças e valores compartilhados pelos

membros da alta administração.

Tratamento dos dados

A análise dos dados dessa pesquisa é predominantemente descritivo-qualitativa. Os dados secundários, em sua maior parte, foram constituídos a partir das atas de reunião dos conselhos superiores, sendo que a frequência com que as reuniões eram realizadas variava entre as instituições. Outros documentos foram também consultados com o intuito de detalhar as informações gerais descritivas das crenças, valores e estratégias delineadas a partir das atas dos conselhos superiores, como consta do anexo 4.

A técnica utilizada para a obtenção dos dados secundários foi a análise documental, que pode ser definida como: “uma operação ou um conjunto de operações visando a representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar um estudo ulterior, a sua consulta e referência” (Bardin, 1979, p. 45). A análise documental tem por objetivo representar de forma condensada as informações contidas em documentos, facilitando a compreensão e consulta do seu conteúdo (Bardin, 1979).

A partir dos dados secundários, foi possível a elaboração de um roteiro de entrevista semi-estruturado, destinado a orientar a coleta dos dados primários, que consta do anexo 1.

Os dados primários, constituídos basicamente de 25 entrevistas, realizadas com membros do nível estratégico das instituições de ensino selecionadas para esse estudo, foram avaliados por meio de análise de conteúdo, com o objetivo de identificar padrões nos discursos do nível estratégico que permitem descrever as categorias analíticas consideradas nesta pesquisa.

Por análise de conteúdo entende-se:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos (sic) de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin, 1979, p. 43).

A técnica de análise de conteúdo especificamente utilizada nesse trabalho foi a análise temática que “consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a

comunicação e sua presença, ou frequência de aparição para o objetivo analítico escolhido” (Bardin, 1979, p. 105).

Após a transcrição das entrevistas foi realizada uma leitura preliminar com o objetivo de familiarizar-se com o discurso do nível estratégico. A segunda leitura destinou-se a verificar as crenças e valores compartilhados pelo nível estratégico e a determinar as principais ações estratégicas adotadas por cada uma das instituições. O passo seguinte foi agrupar as partes das entrevistas com conteúdo semelhante, para que fosse retirado o real conteúdo dos textos das entrevistas, desfazendo eventuais dúvidas e contradições existentes no discurso dos membros do nível estratégico. Em seguida as conclusões foram agrupadas com o intuito de responder às perguntas de pesquisa que direcionam este trabalho.

Como forma de complementar e orientar a análise dos dados primários, foram consideradas as informações obtidos por meio da observação não participante.

Com o objetivo de garantir a confiabilidade das análises apresentadas nessa pesquisa foram utilizados como fontes de evidências dados primários e secundários, utilizando-se um processo denominado triangulação, que ajuda a “esclarecer o significado, comprovando a repetição de uma observação ou interpretação” (Stake, 1994, p. 241), aumentando a validade interna dos constructos (Yin, 1987).

A análise dos dados secundários permitiu a construção de quadros resumos, determinando tanto os esquemas interpretativos como o posicionamento estratégico de cada uma das instituições de ensino.

As entrevistas foram direcionadas a partir do roteiro de entrevista que consta do anexo 1, elaborados com base no quadro geral de análise que consta do anexo 3. A análise do conteúdo das entrevistas permitiu detalhar e complementar o quadro preliminarmente elaborado. Essa interrelação entre as fonte de dados configurou o uso da técnica de triangulação.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O presente capítulo destina-se a apresentar e analisar os dados obtidos no desenvolvimento da pesquisa. Inicialmente são apresentados os pontos fundamentais da política governamental para a educação na década de noventa, ressaltando-se a grande transformação ocorrida na metade da década. Em seguida é realizada a análise de cada uma das instituições de ensino superior objeto deste estudo, com o fim de identificar, com base nos dados primários e secundários, os esquemas interpretativos do grupo dirigente e o posicionamento estratégico de cada organização em cada um dos períodos analisados, verificando a relação existente entre as categorias analíticas.

Por fim, é apresentada uma análise geral, que engloba as três organizações estudadas, para verificar as relações entre contexto, esquemas interpretativos e posicionamento estratégico.

4.1 ASPECTOS AMBIENTAIS: POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO SUPERIOR

As décadas de 60 e 70 foram marcadas por expressivo aumento das vagas oferecidas na educação superior¹³, representado principalmente pela criação de escolas isoladas, geralmente voltadas para as áreas de ciências humanas e sociais (Hardy e Fachin, 1996). Essa fase é coordenada de forma minuciosa pela lei 5.540/68, que regulamenta a educação superior, revogando as disposições contrárias contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 4.024/61).

A década de 80 e a primeira metade da década de 90, ao contrário das anteriores, são marcadas por uma política restritiva quanto à criação de instituições de ensino superior, especialmente isoladas. O que ocorre nessa fase é um processo de transformação de faculdades integradas e de federações em universidades, especialmente após 1985, como demonstra o Quadro 2.

¹³ No período entre 1968 e 1973 houve um aumento de 192% no alunado do ensino superior (de 278.000 para 811.000), já os anos de 1974 a 1978 são marcados por uma redução no ritmo de crescimento com aumento de 52% nas vagas oferecidas.

Quadro 26: Evolução do número de instituições de ensino superior por natureza

Ano	Total Geral	Universidades	Federações e Integradas	Estabelecimentos Isolados
1980	882	65	20	797
1981	876	65	49	762
1982	873	67	51	755
1983	861	67	57	737
1984	847	67	59	721
1985	859	68	59	732
1986	855	76	65	714
1987	853	82	66	705
1988	871	83	67	721
1989	902	93	64	745
1990	918	95	74	749
1991	893	99	85	709
1992	893	106	84	703
1993	873	114	88	671
1994	851	127	87	637
1995	894	135	111	648
1996	922	136	143	643

Fonte: SENSO EDUCACIONAL BRASILEIRO. INEP, [<http://www.inep.gov.br/senso/superior.htm>]

Quadro 27: Evolução do número de instituições de ensino superior (N.º), do número de vagas (V.) e do número de cursos (C.) oferecidas, por natureza da instituição de ensino no Brasil

Ano	Total Geral			Universidades			Faculdades integradas e Centros universitários			Estabelecimentos Isolados		
	N.º	V	C	N.º	V.	C.	N.º	V.	C.	N.º	V.	C.
1995	894	610.355	6.252	135	357.133	3.927	111*	83.291*	681*	648	169.931	1.644
1996	922	634.236	6.644	136	373.565	4.165	143*	96.409*	852*	643	164.262	1.627
1997	900	699.198	6.132	150	443.410	4.063	91	85.474	595	659	170.314	1.474
1998	973	776.031	6.950	153	502.008	4.591	93	101.186	730	727	172.837	1.629
1999												

Fonte: SENSO EDUCACIONAL BRASILEIRO. INEP, [<http://www.inep.gov.br/senso/superior.htm>]

* Dados referentes às federações e faculdades integradas

Esse quadro altera-se, na segunda metade da década de 90, com a ascensão de um novo Ministro da Educação e definição de nova política para a educação superior, marcada por acentuado crescimento do número de vagas oferecidas nesse nível de ensino, especialmente a partir de 1998, como demonstram os Quadros 3 e 4 e pela edição de duas leis: a 9.131/95, que institui o Programa Nacional de Avaliação da Educação Superior, e a

9.394/96, que dita as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essas leis traçam as linhas fundamentais para a educação superior e abrem espaço para a edição de numerosas normas regulamentadoras.

No Estado de São Paulo o crescimento da educação superior mostra-se também altamente significativo com aumento de 64.183 vagas num período de quatro anos.

Quadro 28: Evolução do número de instituições de ensino superior (N.^o), do número de vagas (V.) e do número de cursos (C.) oferecidas, por natureza da instituição de ensino no Estado de São Paulo

Ano	Total Geral			Universidades			Faculdades integradas e centros universitários			Estabelecimentos Isolados		
	N. ^o	V	C	N. ^o	V.	C.	N. ^o	V.	C.	N. ^o	V.	C.
1995	312	228.408	1.672	33	121.345	858	41*	37.928*	262*	238	69.135	552
1996	319	242.205	1.771	34	130.300	909	42*	41.246*	300*	243	70.659	562
1997	311	264.394	1.624	35	150.894	843	41	42.732	288	235	70.768	493
1998	322	292.591	1.813	36	176.400	948	39	48.023	342	247	68.168	523
1999												

Fonte: SENSO EDUCACIONAL BRASILEIRO. INEP, [<http://www.inep.gov.br/senso/superior.htm>]

* Dados referentes às federações e faculdades integradas

Essa seção dedica-se a comparar as principais leis e decretos que marcaram a educação superior na década de 90, representadas em ordem cronológica no Quadro 5, ressaltando as transformações que podem ter influenciado o posicionamento estratégico das Instituições de Ensino Superior objeto deste estudo.

Quadro 29: Dispositivos legais consultados

LEGISLAÇÃO ANTIGA		LEGISLAÇÃO ATUAL	
?? Lei 4.024/61:	?? Lei 9.131/95	?? Parecer CES 776/97 do CNE	
?? Lei 5.540/68:	?? Decreto 2.026/96	?? Portaria 80/98	
?? Decreto – lei 464/69:	?? Lei 9.394/96	?? Decreto 2.494/98	
?? Decreto 68.908/71:	?? Decreto 2.306/97	?? Decreto 2.561/98	
	?? Portaria 637/97	?? Parecer CES 738/98	
	?? Portaria 639/97	?? Resolução 01/99 da CES do CNE	
	?? Portaria 877/97	?? Parecer CP 98/99	
	?? Portaria 971/97	?? Parecer CP 111/99 do CNE	
	?? Portaria 2.040/97	?? Parecer CES 968/98 do CNE	
	?? Portaria 2.041/97	?? Parecer PJR/JT 13/99 da CAPES	
	?? Portaria 2.175/97	?? Portaria 612/2000	

Fonte: Elaborado pelo autor com base no estudo dos dispositivos legais referentes à educação superior vigentes na década de 90 e relevantes para este estudo.

Quadro 30: Comparativo das alterações legislativas

LEGISLAÇÃO ANTERIOR	LEGISLAÇÃO ATUAL
1) Modalidades de Instituição de Ensino superior.	
? Universidades. ? Federações e Faculdades Integradas. ? Estabelecimentos Isolados.	? Universidades (+ Universidades especializadas por área do conhecimento); ? Faculdades integradas; ? Faculdades (estabelecimentos isolados); ? Centros Universitários; ? Institutos superiores ou escolas superiores.
2) Regime jurídico.	
? Instituições Públicas. ? Instituições Particulares.	? Instituições Públicas. ? Instituições Particulares: Em sentido estrito; Comunitárias; Confessionais; Filantrópicas;
3) Mecanismos de controle governamental sobre as instituições de ensino superior.	
Referentes a cursos e instituições ? Autorização. ? Reconhecimento (uma vez concedido só seria retirado por infringência a regras de forma).	?? Referentes a cursos: ? Autorização; ? Reconhecimento (sujeito a reavaliação periódica derivada de um processo externo de avaliação da qualidade). ?? Referente a instituições: ? Credenciamento (sujeito a reavaliação periódica derivada de um processo externo de avaliação)
4) Mecanismos de Avaliação da qualidade do ensino e das instituições de ensino superior	
? Avaliação dos cursos de graduação e das instituições de ensino superior (Inexistente) ? Pós-graduação ? Avaliação por curso via Conselho Federal de Educação.	Programa Nacional de Avaliação da Educação Superior. ? Avaliação dos cursos ? Programa Nacional de avaliação de cursos “Provão”. ? Visita de comissão de especialistas. ? Avaliação das instituições ? Visita de comissão externa designada pela SESu. Pós-graduação ? Avaliação por programas via CAPES.
5) Corpo docente	
? Inexistência de exigências específicas.	Universidades ? 1/3 do composto de mestres e doutores ? 1/3 atuando em regime de tempo integral Demais instituições ? Controles dispersos via Programa Nacional de Avaliação da Educação Superior.
6) Modalidades de cursos ou programas de nível superior	
Graduação Pós-graduação ? Mestrado e doutorado ? Especialização e aperfeiçoamento ? Aperfeiçoamento	Graduação Pós-graduação ? <i>Stricto sensu</i> : Mestrado acadêmico, Mestrado profissional , doutorado. ? <i>Lato sensu</i> : especialização e aperfeiçoamento Extensão Cursos sequenciais
7) Atividades de pesquisa	
? Obrigação de todas as Instituições de ensino (não sujeita a controle)	? Obrigação das universidades (sujeita a controle via credenciamento).
8) Processo de seleção de alunos para os cursos de graduação	
? Vestibular	? Processo seletivo
9) Transferência de estudantes	
? Apenas para cursos de mesma denominação.	? Autoriza transferências para cursos afins.
10) Autonomia didático pedagógica	
? Restrita pelos currículos mínimos.	? Ampla
11) Modalidades de ensino	
? Presencial	? Presencial; ? A distância

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas informações contidas nos dispositivos legais elencados no Quadro 7.

É importante ressaltar que a alteração na política governamental para a educação superior é estrutural, afetando as modalidades de Instituições de Ensino Superior existente, o processo para sua criação e as exigências para sua manutenção, como demonstra o Quadro 8, que apresenta um resumo das alterações legislativas discutidas nessa seção.

Na legislação anterior, marcada pela lei 5.540/68, as instituições de ensino superior quanto a sua organização, podiam constituir-se como universidades, como estabelecimento isolados de ensino, ou como federações, ou seja, uma congregação de estabelecimentos isolados de mesma localidade ou de localidades próximas, unidos sob a regência de uma administração superior¹⁴, assumindo a forma de autarquias de regime especial ou de fundações de direito público, quando oficiais, e a forma de fundações ou associações, quando particulares¹⁵.

As universidades, principal modalidade de instituição de ensino superior, nessa fase tinham como características abranger várias áreas do conhecimento¹⁶.

A nova legislação altera esse quadro, permitindo a criação de universidades especializadas por campo de saber¹⁷ e criando duas novas modalidades de Instituições de Ensino Superior¹⁸, os institutos superiores ou escolas superiores e os centros universitários. Aqueles são instituições de ensino superior voltadas para o oferecimento de cursos de licenciatura destinados à formação de docentes para a educação básica¹⁹.

Os centros universitários, por sua vez, apesar de serem uma das grandes novidades trazida pela nova legislação, não estão previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); sua criação e a definição de suas características advêm do decreto 2.306/97. Essa nova modalidade de instituição de ensino superior, que surge a partir da transformação de instituições de ensino já existentes, agrega prerrogativas semelhantes à universidade no que concerne à autonomia para criar cursos e programas de educação superior e remanejar vagas. Como a sua função é oferecer excelência no ensino, não é de sua natureza a realização de

¹⁴ Disposições contidas nos artigos 2 e 8 da lei 5.540/68 e no artigo 67 da lei 4.024/61.

¹⁵ Disposições contidas no artigo 4 da lei 5.540/69.

¹⁶ Para maiores informações sobre as características de uma universidade na legislação antiga consultar artigo 11 da lei 5.540/68.

¹⁷ Ver parágrafo único do art. 52 da lei 9394/96 e parágrafo único do art. 9 do decreto 2306/97.

¹⁸ Nos termos do artigo 8 do decreto 2306/97 as instituições de ensino quanto a organização acadêmica classificam-se em universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores.

¹⁹ Para informações complementares consultar artigos 62, 63 e 63 da lei 9.394/96 e o parecer CP 115/99 do Conselho Nacional de Educação.

atividades de pesquisa, afora a iniciação científica que deve ser oferecida aos alunos²⁰.

A criação dos Centros Universitários que combinam a autonomia universitária, para criar cursos e remanejar vagas, com critérios mais brandos para sua criação²¹, indica a tendência do legislador por facilitar a ampliação das vagas e a abertura de cursos na educação superior, como ficou demonstrado no Quadro 6.

Quanto à natureza jurídica, pela nova legislação, as instituições classificam-se em públicas e privadas²², sendo estas enquadradas em quatro categorias²³: particulares em sentido estrito, comunitárias, confessionais e filantrópicas, sendo que as três últimas categorias não podem ter finalidade lucrativa²⁴. A classificação da instituição particular em uma dessas quatro categorias depende do regime jurídico das pessoas físicas ou jurídicas que as administram²⁵ e estão sujeitas às consequências do regime adotado²⁶.

A fundamental diferença entre o crescimento da educação superior nas décadas de 60 e 70 e o da segunda metade da década de 90 é o surgimento de um processo externo de avaliação coordenado pelo Ministério da Educação, destinado a avaliar a qualidade dos cursos e das instituições de ensino criadas.

As instituições criadas pela via da autorização estavam ainda sujeitas a um controle *a posteriori* a ser realizado após um período mínimo de dois anos, denominado processo de reconhecimento²⁷. Superado esse procedimento, a instituição estava ainda sujeita a verificações periódicas e à renovação periódica do seu reconhecimento²⁸, entretanto, a suspensão do funcionamento da instituição isolada, ou da autonomia das universidades poderia ocorrer apenas por infringência da legislação ou de preceito estatutário²⁹. Como a

²⁰ Para informações complementares sobre a natureza dos centros universitários consultar o artigo 12 do decreto 2.306/97, artigo 1 da portaria 2.041/97 e o parecer CES 738/98 do Conselho Nacional de Educação.

²¹ Os centros universitários diferem das universidades para efeitos de credenciamento e reconhecimentos em dois pontos básicos: Primeiro não precisam demonstrar a existência de atividades de pesquisa consolidadas e permanentes; segundo não há um percentual preestabelecido em lei de docentes titulados e em regime de tempo integral (para maiores detalhes comparar as portarias 637/97, 639/97, 2.040/97 e 2041/97).

²² Disposição contida no artigo 19 da lei 9.394/96 e no artigo 5 do decreto 2.306/97.

²³ Para informações complementares ver artigo 20 da lei 9394/96.

²⁴ Disposição prevista no artigo 3 do decreto 2.306/97.

²⁵ Disposição prevista nos artigos 6 e 7 do decreto 2306/97.

²⁶ Para informações complementares ver artigos 2 e 4 do decreto 2306/97.

²⁷ Disposição prevista letra "b" do artigo 9 da lei 4024/61.

²⁸ Disposição prevista no artigo 49 da lei 5540 e no § 2º. do artigo 2 do decreto lei 464/69.

²⁹ Disposição prevista no artigo 48 da lei 5540/68.

Legislação não previa a existência de processo regular de avaliação da qualidade do ensino oferecido pelas instituições de ensino superior, esse critério não poderia ser considerado para efeito da aplicação de sanções, fazendo do reconhecimento um título concedido *in aeternum*.

Com o advento da reforma legislativa o controle por parte do poder público sobre as instituições de ensino superior passa a ser operacionalizado por três mecanismos: a autorização e reconhecimento dos cursos de graduação e o credenciamento das instituições de ensino superior. A autorização, processo que permite a uma instituição implantar um curso superior, que no regime anterior tinha validade indeterminada, pelo novo regime expira no prazo de 12 meses caso o curso não venha a ser implantado³⁰.

A diferença fundamental desse sistema em relação ao anteriormente adotado é que tanto o reconhecimento e sua renovação periódica³¹, como o credenciamento das instituições de ensino superior estão sujeitos ao desempenho obtido em um processo externo de avaliação coordenado pelo Ministério da Educação e do Desporto, com a colaboração do Conselho Nacional de Educação³².

O processo de avaliação foi instituído pela lei 9.131/95. Esta lei por meio do seu art. 5 extingue o Conselho Federal de Educação e criar o Conselho Nacional de Educação, dividido em duas câmaras: a de educação básica e a de educação superior³³, conferindo a esta (câmara de educação superior) a competência para analisar o resultado da avaliação realizada pelo Ministério da Educação sobre as instituições de ensino superior³⁴. Com base nesta competência, a lei 9131/95 traça em linhas gerais o Programa Nacional de Avaliação da Educação Superior³⁵, que abrange tanto as instituições de ensino públicas como particulares³⁶.

A avaliação é ampla e abrange procedimentos ligados ao desempenho global do ensino superior, ao desempenho individual da instituição e à avaliação dos cursos de

³⁰ Para detalhes ver artigo 15 do decreto 2.306/97.

³¹ Para maiores detalhes sobre os procedimentos para reconhecimento de cursos/habilitações de nível superior e sua renovação consultar a portaria 877/97 do MEC que regula a matéria.

³² Disposição contida na Letra “e” do § 2º. do art. 9º da lei 4024/61 com redação dada pelo art. 1 da lei 9131/95, caput do art. 46 da lei 9394/96 e art. 14 do decreto 2306/97.

³³ Para detalhes consultar o § 1º. do art. 6 e art. 7 da lei 4024/61 com redação do pelo art. 1 da lei 9131/95.

³⁴ Disposição contida na letra “e” do § 2º. do art. 9 da lei 4024/61 com a redação dada pelo art. 1 da lei 9131/95.

³⁵ Para detalhes ver art. 3 da lei 9131/95.

³⁶ Ver art. 7. II, 9 IX e 10 IV da lei 9394/96.

graduação e dos programas de mestrado e doutorado³⁷. Dentre os indicadores de desempenho global do ensino superior pode-se destacar a taxa de disponibilidade e de utilização de vagas para ingresso, índice de qualificação docente, relação média alunos por docente, tamanho médio das turmas, dentre outros³⁸.

A avaliação dos cursos de graduação utiliza-se de dois procedimentos: da visita de uma comissão de especialistas estabelecida no art. 5º do decreto 2026/96 e do exame nacional de cursos, vulgarmente denominado de provão criado com base nos §§ 1º-7º do art. 3º da lei 9131/95. A avaliação dos cursos a cada ano amplia seu âmbito de atuação como consta da lista apresentada do anexo 2. Essa avaliação leva em consideração as condições dos cursos quanto à organização didático-pedagógica, instalações físicas, qualificação docente e bibliotecas³⁹.

A avaliação individual das instituições é feita por uma comissão externa designada pela SESu, abrangendo aspectos de administração geral e acadêmica, de integração social e de produção científica, cultural e tecnológica⁴⁰.

Essas novas exigências, por certo, afetam as instituições de ensino superior, pois exigem que as instalações físicas gerais e especiais (salas de aula, laboratórios, oficinas, dentre outras), as bibliotecas, o corpo docente e a organização didático-pedagógica dos cursos oferecidos obedeça a critérios estabelecidos por um avaliador externo.

A nova política educacional brasileira para a educação superior influencia também a composição do corpo docente das instituições de ensino superior. A legislação anterior tratava da titulação docente, em nível de mestrado e doutorado, e do regime de trabalho dos professores apenas de forma superficial⁴¹, sem exigir ações específicas das instituições quanto aos seus professores. A nova legislação por outro lado é muito cuidadosa ao tratar do corpo docente, especialmente da universidade, que tem agora como uma de suas características ser composto por um terço de professores mestres e/ou doutores e um terço dos seus docentes

³⁷ Disposição contida no artigo 1º do decreto 2026/96.

³⁸ Para detalhes ver art. 3º e seus incisos do decreto 2026/96.

³⁹ Ver caput e incisos do art. 6º do decreto 2.026/96.

⁴⁰ Para detalhes ver art. 4º e seus incisos do decreto 2.026/96.

⁴¹ Maiores informações consultar art. 34, 35 da lei 5.540/68 e artigo 36 da lei 5.540/68 com redação dada pelo decreto 464/69.

atuando em regime de tempo integral⁴². Quanto às universidades já implantadas, a legislação concede um prazo de oito anos, para que se vão adequando a essas novas exigências⁴³.

Os centros universitários pela sua própria definição devem possuir um corpo docente qualificado e atuando em regime de trabalho adequado⁴⁴, apesar de não haver ainda parâmetros preestabelecidos para a caracterização desses conceitos.

A preocupação com a qualidade do corpo docente estende-se ainda ao Programa Nacional de Avaliação da Educação Superior, previsto no art. 4. da lei 9131/95, afetando todas as instituições de ensino superior. Este programa contempla, entre os indicadores de desempenho global da educação superior o índice de qualificação do corpo docente⁴⁵.

A avaliação dos cursos de graduação e a análise das condições de oferta das instituições de ensino superior do mesmo modo consideram entre os seus critérios a qualificação do corpo docente e a produtividade deste corpo docente⁴⁶. O relatório do exame nacional de cursos também conceitua as instituições de ensino superior nos critérios de titulação e regime de trabalho do corpo docente, a partir das informações enviadas pelas instituições de ensino superior, utilizando-se dos parâmetros apresentados no anexo 2.

A legislação oferece benefícios às instituições de ensino que obtiverem resultados satisfatórios no processo de avaliação: a permissão para que as universidades, credenciadas após 01/12/96 e as demais após o seu credenciamento, e os centros universitários, credenciados após 31/12/98 e os demais após o seu credenciamento, que obtiverem conceito “A” ou “B” na maioria dos indicadores de avaliação dos cursos de graduação, previstos no decreto 2.026/96, em dois anos consecutivos, ficam autorizados a abrir cursos de graduação fora de sua respectiva sede, desde que na mesma unidade da federação, sem necessidade de prévia consulta ao MEC⁴⁷; a permissão para que a instituição de ensino superior que obtenha

⁴² Disposição contida nos incisos II e III do artigo 52 da lei 9.394/96. É importante ressaltar também que o artigo 19 do decreto 2.306/97 conceitua período integral como a “prestação de 40 horas semanais de trabalho na mesma instituição, nela reservando o tempo de pelo menos 20 horas semanais, destinadas a estudos, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação”.

⁴³ Disposição contida no § 2º do artigo 88 da lei 9.394/96 e no artigo 19 do decreto 2.306/97.

⁴⁴ Disposição contida no inciso III do artigo 1º da portaria 2.041/97 e nos incisos II e III do artigo 3º da portaria 639/97.

⁴⁵ Disposição contida no inciso V do art. 3º do decreto 2.026/96.

⁴⁶ Disposições contida no inciso IV do art. 6º e no inciso IV do artigo 4º do decreto 2.026/96.

⁴⁷ Previsão contida nos artigos 1º e 2º da portaria 2.175/97.

conceito “A” no Exame Nacional de Cursos por dois anos consecutivos abrir os mesmos cursos em até três municípios distintos da sua sede, na mesma unidade da federação, sem necessidade de prévia autorização do MEC⁴⁸ e a permissão para que a instituição que obtenha por dois anos consecutivos resultados “A” ou “B” no Exame Nacional de Cursos expanda suas vagas, nesses cursos, sem necessidade de autorização prévia do MEC⁴⁹. É necessário frisar que esses benefícios não se estendem para os cursos de direito, medicina, odontologia e psicologia⁵⁰.

Os cursos de mestrado e doutorado já eram objeto de avaliação por parte do poder público por meio de critérios específicos⁵¹, prática que foi mantida e aprimorada pela nova legislação que atribui à Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, essa responsabilidade por meio do artigo 7, do decreto 2.026/96, com a peculiaridade de que avaliação agora é feita por programa, podendo abranger vários cursos em uma única nota.

O credenciamento dos cursos de pós-graduação, perante a CAPES, no novo contexto legislativo ganha grande importância, uma vez que o título de mestrado e/ou doutorado atribuído ao docente, ao que tudo indica, só terá valor para efeitos das avaliações coordenadas pelo Ministério da Educação e do Desporto, se advier de um programa regularmente credenciado, com resultado satisfatório na avaliação da CAPES, como demonstra a portaria ME 132/99 e o parecer PJR/JT 13/99 expedido pela CAPES, fundamentadas no artigo 48 da LDB.

A novidade trazida pela nova legislação na área da pós-graduação *stricto sensu* foi a criação do mestrado profissional ao lado do tradicional mestrado acadêmico. A diferença fundamental entre os dois programas é que o mestrado profissionalizante articula o ensino com a aplicação prática profissional, nos termos do artigo 2 da portaria 80/98.

A pesquisa também foi outro ponto abrangido pela reforma legislativa. A legislação anterior considerava o ensino e a pesquisa como atividades indissociáveis a serem realizadas

⁴⁸ Previsão contida no artigo 3 da portaria 2.175/97.

⁴⁹ Previsão contida no artigo 4 da portaria 2.175/97.

⁵⁰ Ver artigo 5 da portaria 2.175/97.

⁵¹ Ver artigo 24 da lei 5.540/68.

por todas as instituições de ensino superior⁵², entretanto, não havia instrumentos que permitissem ao poder público verificar a efetividade das atividades de pesquisa realizada principalmente pelas universidades.

A nova legislação, atenta a esse problema, confere às universidades a responsabilidade pela realização da pesquisa científica⁵³, e fixa regras dirigidas a garantir a efetividade dessa atividade, tais como a exigência de atividade efetiva de pesquisa em no mínimo três áreas, garantida por uma infra-estrutura adequada e financiada por um fundo com recursos equivalentes a dois por cento do orçamento operativo da instituição e a efetiva implantação da pós-graduação⁵⁴. A não-realização da atividade de pesquisa nos moldes anteriormente descritos pode resultar na transformação da universidade em centro universitário, no momento da realização do credenciamento, como faculta a portaria 2.041/97.

A lei 5.540 no seu artigo 17 previa quatro modalidades de cursos de nível superior: cursos de graduação, cursos de pós-graduação: mestrado e doutorado, cursos de especialização e aperfeiçoamento e cursos extensão. A nova LDB no artigo 44 agrega sob a denominação cursos de pós-graduação os programas de mestrado, doutorado e os cursos de especialização e aperfeiçoamento, e cria uma nova modalidade: os cursos sequenciais.

Essa nova modalidade de curso de nível superior foi recentemente regulamentada pela resolução 01/99 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação que prevê, no seu artigo 3, duas modalidades de cursos sequenciais: cursos superiores de formação específica, que conduzem a diploma, e cursos superiores de complementação de estudos que conduzem a certificado, sendo que somente a primeira modalidade está sujeita a autorização e reconhecimento, ressalvada a autonomia das universidades e centros universitários⁵⁵, nos termos da portaria 612/2000 do MEC. A segunda, entretanto, deve estar vinculada a um ou mais cursos de graduação reconhecidos, que contenham disciplinas afins àquela que comporá o curso sequencial (Parecer CES 968/98).

⁵² Disposição contida nos artigos 1 e 2 do decreto 5.540/68.

⁵³ Interpretação do inciso I do artigo 52 da lei 9.394/96.

⁵⁴ Essas exigências constam do artigo 3 da portaria, 637/97 que dispõe sobre o credenciamento das universidades.

⁵⁵ Ver artigos 5 e 6 da resolução 01/99 da CES do CNE.

Os cursos superiores de formação específica, dividem-se em duas modalidades: a primeira, com destinação coletiva, derivada de proposta curricular da instituição; a segunda, com destinação individual, origina-se da proposta oferecida pelo aluno, tendo por base a divulgação por parte da instituição da disponibilidade de vagas em disciplinas oferecidas nos seus cursos de graduação reconhecidos, obedecidos os requisitos do artigo 7 da resolução 01/99 da CES do CNE.

Os cursos sequenciais não se confundem com os de graduação porque estes requerem uma formação acadêmica ou profissionalizante mais longa e densa que os sequenciais, entretanto, a compatibilidade existente entre essas duas modalidades de cursos de nível superior permite que, nos termos dos artigos 11 e 12 da resolução 01/99 da CES do CNE, as disciplinas compatíveis cursadas em um curso sequencial possam ser utilizados para efeito de aproveitamento de estudos, na obtenção de diploma de graduação, ou ainda que cursos de graduação reconhecidos e não completados pelo aluno possam dar margem a certificado de curso superior de complementação de estudos a critério da instituição⁵⁶.

Outra alteração que deve ser mencionada está ligada à necessidade de presença física do professor e do aluno na sala de aula. Enquanto a legislação anterior era taxativa quanto à necessidade da frequência de professores e alunos à sala de aula, a nova abre uma brecha para implantação de programas de educação à distância⁵⁷.

Os cursos de graduação oferecidos nessa modalidade de ensino devem seguir as regras estabelecidas pelos decretos 2494/98 e 2.561/98, das quais se destaca a necessidade de credenciamento específico da instituição de ensino válido por um período de 5 anos e sujeito à avaliação por meio de critérios a serem estabelecidos pelo Ministério da Educação e do Desporto⁵⁸, não havendo diferença nos diplomas expedidos em cursos presenciais ou à distância⁵⁹. É importante ressaltar que as avaliações a serem realizadas nessa modalidade de curso devem ser presenciais⁶⁰.

⁵⁶ Informações complementares sobre a origem e as características dos cursos sequenciais podem ser obtidas no Parecer CES 968/98 do CNE.

⁵⁷ Ver § 3º do art. 47 e art. 80 da lei 9.394/96.

⁵⁸ Disposição contida no artigo 2 e seus parágrafos do decreto 2.494/98.

⁵⁹ Disposição contida nos artigos 4 e 5 do decreto 2.494/98.

⁶⁰ Disposição contida no artigo 7 do decreto 2.494/98.

Descritas às principais transformações ambientais ocorridas no período abrangido por esse estudo, as seções seguintes destinam-se a estudar os reflexos desse novo ambiente sobre os esquemas interpretativos e o posicionamento estratégico das instituições objeto deste estudo.

4.2 CASO 01: A UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

Essa seção dedica-se a apresentar um breve histórico da Universidade Presbiteriana Mackenzie, delimitar os esquemas interpretativos do nível estratégico e o posicionamento estratégico adotado pela instituição nos períodos definidos para esse estudo.

4.2.1 Caracterização da Universidade Presbiteriana Mackenzie

O Instituto Mackenzie surge a partir da Escola Americana fundada em São Paulo, capital, por um casal de presbiterianos norte-americanos: o Reverendo George W. Chamberlain e a Senhora Mary Annesley Chamberlain, em 1870, com apenas 3 alunos e uma proposta pedagógica revolucionária, que abrangia a formação de classes mistas, a prática de atividade esportiva, a abolição dos castigos físicos e a introdução da experimentação (Catálogo, 1999).

A pequena escola cresceu e, em 1895, passa a denominar-se Mackenzie College em homenagem ao Dr. John Theron Mackenzie. Em 1896 começa a funcionar o seu primeiro curso superior, a Escola de Engenharia nesta época vinculado à universidade do Estado de Nova York, por problemas políticos e da legislação, situação que permaneceu até 1927. Em 1940 a denominação “Mackenzie College” é substituída por “Instituto Mackenzie” (Catálogo, 1999).

A instituição não pára de crescer e em 1947 são instaladas as faculdades de Arquitetura, que já existia, desde 1917, como parte da Escola de Engenharia, e a de Filosofia, Ciências e Letras. Em 1952, agrega-se a estas, a faculdade de Ciências Econômicas. Por fim, no dia 07 de fevereiro de 1952, foi reconhecida por meio do decreto nº 30.511, a Universidade Mackenzie, vinculada ao Instituto Mackenzie sua entidade mantenedora (Catálogo, 1999).

Apesar de enraizado no Brasil, o Instituto Mackenzie era uma instituição fortemente influenciada pela sua origem norte-americana, tanto que o seu processo de nacionalização se concretiza apenas em 1961, quando o Mackenzie é transferido por doação à Igreja

Presbiteriana do Brasil (Catálogo, 1999).

O Instituto Mackenzie aos poucos expande sua área de atuação para fora do centro de São Paulo com a abertura de duas novas unidades de ensino básico e médio: a primeira, criada em 1980, com a denominação Tamboré, localizada em Barueri na grande São Paulo, com área de 750 mil metros quadrados, e a segunda, instalada em 1996, sob a denominação de Unidade Brasília, numa área de 65 mil metros quadrados, no Distrito Federal (Catálogo, 1999 Mackenzie, 1997).

O caráter confessional da instituição foi enaltecido através da alteração das denominações, tanto do Instituto Mackenzie em 1996, como da Universidade Mackenzie em 1998, para respectivamente Instituto Presbiteriano Mackenzie e Universidade Presbiteriana Mackenzie, pondo à mostra os vínculos da instituição com a Igreja Presbiteriana (Catálogo, 1999).

A Universidade Presbiteriana Mackenzie está hoje instalada em um campus universitário localizado na rua Itambé, 45, no bairro de Higienópolis, um dos mais nobres de São Paulo com uma área de 65.000 m², com aproximadamente 850 docentes que atuam em 28 cursos e/ou habilitações em nível de graduação, sete cursos de mestrado, além de vários cursos de pós-graduação *lato sensu*, que atendem a um corpo discente de aproximadamente 25.000 alunos. A instituição conta, ainda, com aproximadamente 1000 funcionários que atendem o Instituto Presbiteriano Mackenzie da pré-escola a pós-graduação.

4.2.2 Delimitação dos períodos estudados

A Universidade Presbiteriana Mackenzie⁶¹ na década de 90 atravessa uma fase de acentuadas transformações que permitem distinguir três períodos.

O primeiro abrangendo do início dessa década até o final de 1995. O segundo representa uma fase de transição, que se inicia no final de 1995, com o estudo no âmbito dos conselhos superiores da universidade das novas tendências da política educacional brasileira, passa, no ano de 1996, pela substituição dos integrantes da Administração do Instituto Presbiteriano Mackenzie⁶² por profissionais oriundos de instituição não educacionais e vai atingir o seu ápice em meados de 1997 com a eleição de um novo Reitor, quebrando uma

⁶¹ Apesar de a denominação Universidade Presbiteriana Mackenzie ter sido adotada a partir de 1998, para assegurar a clareza do texto, o nome Universidade Presbiteriana Mackenzie será utilizada para identificar a instituição de ensino em questão, em todo o período analisado por esse estudo.

⁶² Apesar de a denominação Instituto Presbiteriano Mackenzie ter sido adotada a partir de 1998, para assegurar a clareza do texto, a denominação Presbiteriana Mackenzie será utilizada para identificar a instituição de ensino em questão, em todo o período analisado por esse estudo.

regência que se estendia por quatro mandatos (12 anos). Assim, a partir de meados de 1997, inicia-se uma nova fase na instituição que engloba o restante do período estudado.

Tendo em mente os dois períodos distintos que marcam o início e o final da década de 90, separados por uma fase de transição, é possível verificar uma mudança no quadro de crenças e valores do corpo dirigente, decorrente de uma transformação que abrange tanto a política educacional do Governo, que se insere como fator orientador do processo de mudanças, como a necessidade da instituição redefinir os seus rumos, refletida na escolha de um novo corpo administrativo. Esses dois fatores combinam-se para enriquecer de detalhes as análises realizadas nesse trabalho.

4.2.3 Esquemas interpretativos

Os tópicos apresentados na sequência delimitam o conjunto de valores e crenças compartilhados pelo grupo dirigente nos dois períodos que marcam o início e o fim da década de 90. São ainda feitas explanações, que justifiquem diferenças nos esquemas interpretativos nos períodos considerados, à medida que essas forem sendo expressas. O Quadro 9 resume os esquemas interpretativos do nível estratégico nos períodos abrangidos pelo estudo.

4.2.3.1 Período de 1990 a 1995: o passado na linha de frente

Os primeiros cinco anos da década de 90 representam o final de uma época de estabilidade na educação superior, que teve início no final da década de 70, foi marcada pela condução firme da LDB e por uma política restritiva no que concerne à expansão do ensino superior, afora a criação de universidades.

Quadro 31: Esquemas Interpretativos – Universidade Presbiteriana Mackenzie

Crenças e Valores predominantes nos Esquemas Interpretativos.	
Período de 1990 a 1995	Período de 1997 a 2000
?? Tradição; ?? Conservadorismo; ?? Qualidade do Ensino; ?? Educação Voltada para Prática; ?? Preocupação financeira.	?? Tradição; ?? Preservação; ?? Renovação; ?? Participação; ?? Qualidade do Ensino; ?? Capacitação Docente; ?? Envolvimento com a Igreja; ?? Educação Voltada para a Prática; ?? Preocupação Financeira.

Fonte: Elaborado pelo autor com base na análise dos dados primários e secundários.

São Paulo, capital econômica do país, nesta época é dominada por poucas universidades que se mantêm pela força da tradição. É neste contexto que se insere a Mackenzie, uma universidade que surge na década de 50, vocacionada para a formação de profissionais para o mercado de trabalho.

O sucesso da Universidade Presbiteriana Mackenzie, combinado com a estabilidade na política educacional, permite identificar claramente um conjunto de crenças e valores cristalizados ao longo de tempo e que atuam como referencial norteador das atividades do nível estratégico da instituição durante a primeira metade dos anos 90, os quais são: tradição, conservadorismo, qualidade do ensino, educação voltada para a prática e preocupação financeira.

A tradição é um sentimento de valorização da história da instituição, uma crença que, na opinião dos entrevistados, leva as pessoas a ver na Mackenzie algo mais do que o conjunto de prédios de tijolinho a vista que marcam a arquitetura do Campus São Paulo. A tradição na opinião dos entrevistados, é a marca dos mais de 100 anos de atuação da Mackenzie no ensino superior; é a representação máxima da força de uma universidade que ajudou a formar a população de São Paulo, deixando ao longo de seu percurso, muitas vezes três gerações de Mackenzistas, que se orgulham do diploma alcançado. É essa mística que, na opinião dos entrevistados, forma a força vital que move a instituição.

Eu não conheço nenhuma instituição onde o pessoal ame e estime tanto a instituição como a Mackenzie. Tanto que o pessoal diz assim: “- uma vez Mackenzista, sempre Mackenzista”. A

Mackenzie é como se fosse um fenômeno, um vírus que contagia todo o mundo.⁶³

É que a Mackenzie tinha essa característica, tem essa característica de não perder as raízes, embora procure absorver as novas exigências sociais. Então, isso que eu acho muito interessante, ele não perdeu as suas raízes históricas [...] num determinado período, isso [...] não foi muito bom. Por quê? Porque alguns administradores adotaram posturas muito conservadoras, e isso levou à alienação de alguns aspectos que eu julgo importantes para a instituição, principalmente para a instituição universitária.

[No início dos anos 90] Eu diria que ele se fechou em si mesmo, manteve as formas clássicas de ensino, qualificadas muito voltada para a *práxis*, para o mundo do trabalho, aprender a fazer, que é bem uma idéia da presença norte-americana, e que era positivo. Mas o mundo se alterou muito rapidamente, e nós tivemos que alterar isso também.

É sempre presente no discurso dos administradores, bem como nas atas dos conselhos superiores, a preocupação da Universidade Presbiteriana Mackenzie com o ensino oferecido. Esse fato explica-se por ser o foco central das atenções da instituição nesse período. Oferecer um ensino de qualidade é um das crenças da instituição representada na preocupação de buscar formas de avaliar o corpo docente, apesar de não haver ainda um processo estruturado de avaliações nessa fase; no rigor do concurso vestibular, destinado a selecionar os melhores alunos, e na intenção de aprimorar a qualificação dos docentes por meio da implantação de cursos de pós-graduação. A busca da qualidade no ensino como valor norteador das ações estratégicas incorpora-se aos próprios objetivos da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como claramente se percebe nas passagens apresentadas na sequência.

A Mackenzie só tem como seu principal foco a educação. A Mackenzie não tem outra atividade. Há 130 anos, 129 anos que a Mackenzie tem como sua prioridade, eu digo, que a única coisa que ele sabe e faz muito bem é educar.

A Universidade Presbiteriana Mackenzie, pelo que eu conheço, sempre teve como objetivo a educação, privilegiar o ensino [...]. Os objetivos sempre foram no sentido de prestigiar a educação e oferecer à comunidade a melhor educação.

Toda a filosofia educacional da Universidade Presbiteriana Mackenzie é impregnada pelas suas raízes norte-americanas e pelo espírito prático que lhes é tão característico. Esse valor marca a origem dos cursos superiores da Mackenzie, a partir da Escola de Engenharia, criada para atender às necessidades de mão de obra qualificada para a construção das estradas

⁶³ Citações destacadas do texto sem aspas ou incorporadas ao texto com aspas, mas sem identificação de sua fonte referem-se a textos extraídos das entrevistas semi-estruturadas, preservando assim a identidade do entrevistado. Textos destacados com referência à fonte referem-se a documentos das instituições analisados na fase de coleta de dados, sendo que estas serão apresentadas em sua integralidade na versão final deste trabalho.

de ferro que cortam São Paulo. Esse princípio impregna o discurso do nível estratégico e fica expresso no valor educação voltada para a prática, que marca profundamente as ações da Mackenzie, nesse período, e impregna a filosofia educacional da instituição, que direciona todos os seus esforços para viabilizar no aluno, uma base prática forte aliada a conceitos teóricos com o intuito de formar profissionais aptos a atuar no mercado de trabalho.

A Mackenzie. Porque ele nasce com a escola americana e com a escola de engenharia, ele nasce já com curso superior. Mas voltado para quê? Para atender a uma exigência da abertura das estradas de ferro aqui do Estado de São Paulo – precisava de engenheiros especializados. Ela tem uma finalidade muito prática.

Acelerada alteração do perfil de profissional de processamento de dados torna-se necessário, com rápidas alterações curriculares desse curso para que a faculdade de tecnologia continue formando um profissional capacitado para enfrentar o mercado de trabalho, com a dinâmica dos anos 90.

Todo o debate financeiro, dentro do nível estratégico da instituição, limita-se à discussão do orçamento que, em última instância, passa pelo crivo do conselho deliberativo do Instituto Presbiteriano Mackenzie. Como a entidade mantenedora da Mackenzie atua em todos os níveis de ensino, o volume de recursos destinado a cada um deles pode variar conforme os interesses da Igreja Presbiteriana.

A política econômica do Governo Federal do final dos anos 80 e início dos anos 90 traz dificuldades para as instituições de ensino superior que se envolvem constantemente em debates com os alunos, buscando atualizar os valores das mensalidades, para atender às exigências de aumento de salários do corpo docente.

A Mackenzie, devido à sua estratégia de cobrar uma das menores mensalidades da cidade de São Paulo, encontra algumas dificuldades nesse período, pois há limitação do volume de recursos disponível para sua atuação, fator que é ressaltado pela insegurança da política econômica do governo.

Assim, a preocupação financeira assume uma posição de destaque nos debates para a aprovação da distribuição dos recursos no orçamento, delimitando os campos de atuação da instituição. Esses valores, representados pela tentativa de aumentar o volume de recursos destinados para o ensino superior, mostram-se relevantes para a descrição das estratégias adotadas pela instituição nesse período.

4.2.3.2 Mackenzie uma universidade em transição: 1995 – 1997

O futuro da educação superior no Brasil começa a ser discutido pela Universidade Presbiteriana Mackenzie paralelamente aos debates finais no Congresso Nacional dos projetos de lei destinados a traçar as novas linhas da política educacional para o ensino superior. Para facilitar a compreensão desse novo ambiente que começa a ser delineado é criada uma comissão, denominada posteriormente de Comissão Permanente de Avaliação, com a finalidade de estudar: a nova legislação, que estava sendo discutida no Congresso Nacional, o projeto de avaliação externa das instituições de ensino superior que começava a ser delineado e, as conseqüências que essas mudanças poderiam trazer para a instituição.

Com a edição da MP instituindo o Exame Nacional de cursos o senhor Chanceler sugere que “ A Universidade Presbiteriana Mackenzie, no seu entendimento, pode sair na dianteira e dar uma contribuição significativa ao Sistema Brasileiro de Educação com a “Simulação desse exame” que contaria com a colaboração dos Diretores das Unidades, Chefes de Departamentos, Corpo Docente e Discente, incluindo entidades externas à universidade [...]” (Ata do Conselho Superior da Universidade Presbiteriana Mackenzie realizada em 03 de maio de 1995).

A comissão permanente de avaliação apresenta sugestões. Foi decidido a instalação de uma comissão permanente de avaliação para prosseguir no processo de avaliação institucional (Ata do Conselho Superior da Universidade Presbiteriana Mackenzie realizada em 08 de novembro de 1995).

No momento em que a nova lei de Diretrizes foi publicada nós fizemos cursos para nós mesmos, autocursos, vamos dizer assim, para analisar a lei. E nós temos pareceres internos, ou mais do que pareceres, nós temos documentos internos sobre seqüencial, a distância, tudo com uma análise interna, com a visão da universidade, que foi feito no conselho de pesquisa e extensão, e no universitário. Antes do Conselho Nacional de Educação analisar, nós tínhamos analisado inteiramente, tudo o que tinha de novo, ou tudo o que fosse novo na nova lei.

É nesse período também que o projeto de implantação do regime semestral é concluído, duplicando o número de alunos, ampliando a capacidade de investimento da instituição e pondo à mostra algumas deficiências da universidade, especialmente em infraestrutura. Nesse ponto, parece claro para os membros do nível estratégico a necessidade de mudança.

Nós estávamos conscientes de deficiências; tínhamos noção de que era preciso mudar bastante a universidade, para torná-la mais ágil, mais leve; vínhamos de uma época, como já disse, de crise na nossa administração universitária, que tinha inquietado muito os alunos, os professores; e nessa época já estávamos, praticamente com a organização da secretaria geral e todos os currículos e todas as alterações principais dos cursos e o regime semestral totalmente implantado. Restava agora aprofundar esse esforço de qualidade, capacitando os nossos professores, e instalando melhor os cursos já em funcionamento.

A crise na administração universitária, colocada em foco pela passagem transcrita, era decorrente da instabilidade econômica do país e dos grandes debates relativos às mensalidades escolares e à reposição de salários do corpo docente. É interessante perceber que todos esses debates transcorrem no âmbito da Administração do Instituto Presbiteriano Mackenzie, responsável pela definição do orçamento da universidade, entretanto, a forma com são colocados os problemas nas atas dos conselhos superiores da universidade mostra a relevância deles para a universidade.

Conselheiro Acadêmico Wladyr Dutoir Jardim, referiu-se ao valor das **mensalidades** [sem grifo no original] escolares. Esclareceu que os estudantes não são contra os aumentos das mensalidades desde que haja contrapartida na melhoria da qualidade do ensino e repasse para os salários dos professores e funcionários.... Afirmou que já está ocorrendo demissão de professores em função dos **baixos salários** [sem grifo no original] (Ata do Conselho Superior da Universidade Presbiteriana Mackenzie realizada em 03 de maio de 1995).

Professor I. A. T “ [...] fez severas críticas à falta de estrutura de pessoal em sua unidade, às dificuldades para a contratação de professores, fruto de uma **política salarial errônea da Administração Geral** [sem grifo no original] e a falta de diálogo com a VPRH (Ata do Conselho Superior da Universidade Presbiteriana Mackenzie realizada em 08 de março de 1995).

A necessidade de mudança e o desgaste sofrido pela Administração do Instituto Presbiteriano Mackenzie provavelmente conduziram a mantenedora a alterar seu quadro de diretores no ano de 1996. Nesse momento o Instituto Presbiteriano Mackenzie opta por profissionalizar seu quadro diretor, contratando profissionais com as mais diversas experiências administrativas, como demonstram os entrevistados “Profissionalizou toda a administração (do Instituto Presbiteriano Mackenzie), com experiências diversas inclusive na educação [...]”.

O Conselho Deliberativo, constatando alguns desacertos, falta de controle e dinamismo administrativo, decidiu substituir os membros da Administração geral com exceção feita ao Diretor presidente [...] A atual administração do Instituto Presbiteriano Mackenzie será participativa envolvendo todos os segmentos de sua estrutura, facilitando o diálogo e sendo transparente, visando a colocar o Mackenzie em posição de vanguarda (Ata do Conselho Superior da Universidade Presbiteriana Mackenzie realizada em 05 de março de 1997).

Na esteira desse processo de mudança, uma nova liderança surge no Conselho Universitário, comandando os debates sobre o futuro da instituição. É essa liderança que vem substituir uma reitora que há 12 anos conduzia os destinos da universidade e mostrava-se acomodada com relação aos novos desafios que a universidade deveria superar

[...] a administração anterior já vinha em um processo de envelhecimento, de desgaste, e que a melhor maneira era realmente renovar o quadro, mas esse foi o fator de habitualidade, de cooperativismo. Você fica muito tempo numa instituição você se acostuma com tudo, tudo está razoavelmente bem. Como numa casa em que você decide morar nela antes de terminar a obra. No começo aquilo é gritante, depois, em seis meses você se acostuma com aquilo e você não percebe, não vai se incomodar.

O novo ambiente em fase de construção e a troca dos dirigentes chaves rompem com o esquema interpretativo que orientou as ações estratégicas no primeiro período estudado e marcam o início de nova fase da Universidade Presbiteriana Mackenzie, direcionada por novo conjunto de crenças e valores.

4.2.3.3 Período de 1997 a 2000: rumo à nova universidade

Nessa fase as mudanças na educação superior, derivadas da a nova política educacional para o ensino, afetam o posicionamento estratégico da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Tendo por referência o novo contexto da educação, é possível determinar o conjunto de crenças e valores compartilhados pelo novo grupo dirigente da Universidade Presbiteriana Mackenzie, nessa nova fase, são eles: tradição, preservação, renovação, participação, qualidade de ensino, capacitação docente, envolvimento com a igreja, educação voltada para a prática, preocupação financeira.

Se o período anterior é marcado por um espírito de conservação da universidade nos seus moldes tradicionais, oferecendo a segurança de um sistema educacional com origens no século passado, nesse novo período é marcado por dois valores que dão coerência ao discurso do nível estratégico: renovação e preservação.

Para a Mackenzie da segunda metade da década de 90 não basta ser uma instituição respeitada pela sua tradição no ensino, é preciso também acompanhar as mudanças trazidas pelas transformações sociais e políticas ocorridas no Brasil; estar atenta ao movimento da globalização que reforça os laços de uma comunidade que vai tomando contornos mundiais, sob pena de ver ameaçada a posição conquistada ao longo dos anos.

Uma nova visão da instituição, uma redefinição da missão da instituição e da própria visão da instituição, da própria visão do cenário educacional do país, tivesse sob uma nova orientação e estabelecesse estratégias e planos de ação novos da instituição, isso acontece toda vez que troca um dirigente do governo; uma nova direção ela coloca sua forma de ação a sua capacidade de

trabalho a serviço da instituição isso sempre renova.

A reforma foi institucional. Houve uma preocupação e essa preocupação fez com que as pessoas comessem a repensar. Esse repensar na instituição é que fez com que houvesse depois um planejamento estratégico com todos juntos; mas o planejamento estratégico já foi resultado de ações, de discussões de repensar.

O espírito de renovação é fortemente marcado pela mudança de técnicas administrativas com a implantação do planejamento estratégico e a elaboração de um plano de desenvolvimento institucional e o desenvolvimento de técnicas de avaliação, que permitem repensar a missão, os objetivos e a própria instituição. Todo esse processo é mediado por um sentimento de preservação, expresso na necessidade de a instituição preservar sua identidade, porque “A Mackenzie é uma escola tradicional, que tem um traço conservador, que tem de ser preservado”.

Outra coisa também, a estrutura administrativa da entidade mantenedora também muda a sua forma de organização. Terceiro, que em decorrência disso, adota-se como norma o planejamento estratégico, [...] o trabalho que veio desde o primeiro planejamento estratégico até agora, está culminando em mudanças. Isso é bom. Pode ser até que daqui a uns tempos, analisando mais friamente os resultados, a gente perceba que alguns erros foram cometidos. Mas o importante foi introduzir na Mackenzie um clima de mudança, que realmente não fazia parte da sua cultura organizacional.

A Mackenzie também é uma instituição moderna, ágil, bonita, e que tem preocupação de estar sintonizada com o presente. Então esse aspecto de mostrar a face da Mackenzie que ia além dos seus muros e prédios de tijolinhos vermelhos era novidade. Nós nunca tivemos tanta ousadia de mostrar o que se passa dentro da Mackenzie. Nós mostrávamos mais as fachadas e os prédios; o hoje nós estamos falando claramente o que se passa aqui dentro da Mackenzie, suas condições de infra-estrutura, mesmo reais, os nossos laboratórios, as nossas bibliotecas, as nossas salas de aula.

O processo de rediscussão do futuro da universidade é refletido na elaboração de um planejamento estratégico e de um Plano de Desenvolvimento Institucional. O desenvolvimento desses projetos exigiu o envolvimento de toda a instituição, dando oportunidade para que os níveis tático e operacional efetivamente participassem da definição das linhas gerais de atuação. Esse impulso inicial é incorporado pelo nível estratégico, que conchama os diretores das unidades a participarem da elaboração da peça orçamentária, prática que no período anterior não era muito clara, como demonstram os entrevistados:

Nos seminários de planejamento orçamentário os diretores das faculdades participam de forma ativa eles participam ativamente da elaboração do orçamento, dando sugestões, em termos de colaboração e de estabelecimento de prioridades e os diretores, por sua vez, eles trabalham com os chefes de departamento, com as suas lideranças, para poder obter as informações necessárias para poder estabelecer o orçamento com mais objetividade.

[O orçamento] Antes, pelo que eu tenho conhecimento, pelo menos, que me veio, era uma imposição: é isso que vai ser e pronto. Então quando começamos a fazer os orçamentos, chamamos os diretores e cada diretor, talvez com o seu diretor fez uma reunião prévia, e com isso formamos um consenso do orçamento como um todo.

Fatores de natureza ambiental também auxiliam a ressaltar a participação, como um dos valores que compõem o esquema interpretativo vigente. O primeiro decorre do maior engajamento do corpo docente, que passa a atuar também em regime de tempo integral e parcial, a extinção dos currículos mínimos que leva a universidade a conclamar os docentes para a elaboração de projetos curriculares para os cursos e de um projeto pedagógico para a universidade. Além da fiscalização do governo sobre os cursos superiores que traz à tona a necessidade de diálogo com os departamentos de cursos para constatar as deficiências e tomar as medidas cabíveis para saná-las.

[A participação] não era tão ativa quanto é hoje. Havia aquele que: - Eu dou o sangue por essa instituição. Mas era algo assim, não havia um envolvimento tão grande. Hoje eu diria que o movimento cresceu e muito. [...] o envolvimento de fato do corpo docente com a instituição cresceu muito. E esse envolvimento talvez decorra das exigências que a lei faz da instituição. Desde a qualificação dele, então de fato hoje o docente é muito mais envolvido com a instituição.

O que nós sentimos hoje é que cada unidade, cada faculdade, tendo um diretor de tempo integral, tem os chefes de departamento com dedicação maior e, principalmente, à medida que professores de tempo integral estiverem mais presentes no campus, a universidade anda num ritmo meio natural e próprio sem uma dependência, assim, tão direta da reitoria, porque ela cumpre um programa, cumpre um planejamento, ela se movimenta dentro de um calendário, dentro de uma programação já estabelecida e na rotina, ela não fica, assim, atrelada a decisões de momento. Ela, de certa forma, tem uma respiração natural, e só nas emergências ela recorre à reitoria.

A nova política educacional para o ensino superior põe em foco o conceito de qualidade que passa a ser concebido a partir de uma série de indicadores especificados em lei. Essa estruturação do conceito de qualidade agregada ao processo regular de avaliação das instituições de ensino superior, coloca as instituições de ensino, especialmente as tradicionais, sob os holofotes da imprensa. Em função desse novo contexto, a busca da qualidade no ensino, valor expresso no discurso do nível estratégico, recebe especial atenção e marca profundamente as ações estratégicas da organização como demonstra o discurso dos dirigentes.

Hoje a exigência do corpo docente é bem maior, você tem de ter mestres e doutores já antes de criar o curso, você tem que ter o laboratório montado, para oferecimento, porque ao abrir o curso você já tem que ter condições do curso [...] é uma nova realidade para os dias de hoje: a qualidade do curso que você vai oferecer. Porque quando você faz a propaganda, você tem que expor. Antes não havia a necessidade de você expor no catálogo. Você oferecia o curso, e depois que o aluno entrava e que o curso ia acompanhando a necessidade.

Como eu disse, o discurso da qualidade passou a ser um discurso não só utópico, mas um esforço que mobilizou a instituição, mobilizou os professores. Como eu disse antes, por uma questão de mercado, por uma questão de legislação, por toda uma realidade interna, também que nós nos víamos acomodados a uma situação como se estivéssemos satisfeitos com os nossos próprios sucessos. Tudo isso foi mudado e passamos a ver que tínhamos melhorado muito.

A universidade Presbiteriana Mackenzie durante todo o período abrangido pelo estudo preocupa-se com a capacitação do seu corpo docente, entretanto, no primeiro período estudado essa atividade é fruto de iniciativas individuais de docentes, que se aproveitam dos incentivos da instituição para melhorar sua titulação, ingressando nos recém-criados programas de pós-graduação da Mackenzie. As transformações na política do governo para a educação superior colocam a titulação docente em foco. Como decorrência dessa nova realidade e da importância atribuída pela nova administração à capacitação docente, agrega-se ao esquema interpretativo do corpo dirigente como um dos valores orientadores do posicionamento estratégico com se constata no discurso do nível estratégico.

Como eu disse antes, por uma questão de mercado, por uma questão de legislação, por toda uma realidade interna, também que nós nos víamos acomodados a uma situação como se estivéssemos satisfeitos com os nossos próprios sucessos. Tudo isso foi mudado e passamos a ver que tínhamos melhorado muito. [...] Creio que essa mensagem repercutiu muito forte entre os professores. Houve, por exemplo, substituições de professores, muitas demissões, alguns professores novos foram contratados com melhor titulação. Isso acabou criando todo um conjunto e houve, assim, vetores convergentes, que caminharam numa direção só.

Hoje a Mackenzie está muito preocupada em ter os melhores professores e capacitá-los para isso, que eles estejam a par do que está acontecendo aí fora, e dar treinamento, que eles participem de congressos; então de dois anos para cá a Mackenzie tem investido muito dinheiro em preparo e aperfeiçoamento do corpo docente, tanto na parte de treinamento e informações, como na parte de salários, na parte de previdência privada, assistência de saúde, check-up tudo isso. Quer dizer a Mackenzie está preocupado com o seu capital intelectual. É o nosso principal patrimônio, porque uma empresa de serviços, eu diria que a Mackenzie, de zero a dez, nós últimos anos, ele cresceu dez.

A Mackenzie surge por iniciativa de um casal de presbiteriano norte-americanos e é transferido em doação para a Igreja Presbiteriana do Brasil em 1961. Essa origem religiosa sempre esteve presente na instituição, marcada pela presença expressiva da Igreja Presbiteriana no Instituto Presbiteriano Mackenzie, entidade mantenedora da universidade. Entretanto, aos olhos do público, essa relação parecia cada vez mais distante, já não havendo uma associação direta entre a Igreja Presbiteriana e a Universidade Presbiteriana Mackenzie, como demonstra o relato apresentado na sequência.

[...] o fato de você falar Universidade Presbiteriana Mackenzie não era suficiente, porque muita gente nem sabia que era da igreja. E a igreja cede o seu patrimônio para que a universidade use para fins de educação. E a igreja faz isso, porque ela recebeu dos missionários americanos que vieram aqui, recebeu todos os bens para educação. Nada mais, no mínimo leal, justo, que tanto nós como a comunidade possamos saber qual é a instituição, a igreja, a fé, que está acoplada a instituição confessional.

Nós achamos que esse aspecto [confessional] não era muito divulgado, muita gente estudava aqui sem saber o que a Mackenzie era. Atualmente nós estamos dando uma ênfase confessional, para que a pessoa que sai daqui saiba que é uma instituição religiosa, tem uma linha religiosa.

Por iniciativa da Igreja Presbiteriana, a partir de 1995, a identidade confessional da instituição começa a ser resgatada, a princípio com duas ações: a introdução de uma oração na pauta das reuniões dos conselhos superiores, como ato formal de abertura desta e a introdução da expressão “Presbiteriano” ao nome do Instituto Mackenzie.

O conselheiro Reverendo Milton Ribeiro propôs que no início de cada reunião fosse reservado um espaço para a realização de oração ao Senhor Deus, rogando bênçãos a esse conselho. O senhor presidente propôs que a oração constasse da pauta da reunião. Houve concordância dos senhores conselheiros (Ata do Conselho Superior da Universidade Presbiteriana Mackenzie realizada em 06 de setembro de 1995).

O conselheiro C. L. propôs que se officie ao instituto Presbiteriano Mackenzie pela sua nova denominação que constou da inclusão do termo “Presbiteriano” que define bem a característica confessional da instituição (Ata do Conselho Superior da Universidade Presbiteriana Mackenzie realizada em 26/08/96).

A Universidade Presbiteriana Mackenzie nessa fase como fruto da filosofia norte-americana que marca sua origem, mantém a educação voltada para a prática como um dos valores norteadores das ações estratégicas.

A Mackenzie procura, até hoje, é até uma filosofia natural da instituição, ter uma parte mais prática, preparar mais os profissionais para sair da universidade e já entrar em campo em todas as áreas, engenharia, direito, etc., do que normalmente outras universidades.

A Mackenzie continua a depender da aprovação da mantenedora dos valores descritos no seu orçamento. É interessante notar que há uma mudança no direcionamento da mantenedora com relação aos seus investimentos, que passam a priorizar o ensino superior. Essa receptividade do Instituto Presbiteriano Mackenzie, aliada ao aumento da capacidade de investimento decorrente do crescimento no número de alunos da instituição, aproximam a mantenedora do nível estratégico da universidade. Essa uniformidade de objetivos diminui a importância da preocupação financeira como um dos valores que compõem o esquema interpretativos do nível estratégico que, apesar de presente, não se mostra preponderante.

4.2.4 Posicionamento estratégico

Essa seção dedica-se a descrever o posicionamento estratégico da Universidade Presbiteriana Mackenzie, nos períodos delimitados por esse estudo. O Quadro 8 traça em linhas gerais as estratégias de recursos, de produtos e de mercado, adotadas pela instituição.

Quadro 32: Posicionamento Estratégico – Universidade Presbiteriana Mackenzie

Posicionamento Estratégico					
Período de 1990 a 1995			Período de 1997 a 2000		
<u>Estratégias de Recursos.</u>	<u>Estratégias de Produtos.</u>	<u>Estratégias de Mercado.</u>	<u>Estratégias de Recursos.</u>	<u>Estratégias de Produtos.</u>	<u>Estratégias de Mercado.</u>
? Ampliação da área construída e aproveitamento máximo da estrutura existente no Campus SP; ? Ampliação da capacidade de investimento do Instituto Presbiteriano Mackenzie; ? Incentivos esparsos a qualificação docente. ? Ampliação do número de docentes horistas contratados por meio de mecanismos de cooptação.	? Adaptação dos cursos de graduação ao regime semestral; ? Criação e reconhecimento de cursos de graduação; ? Preparação do aluno para o mercado de trabalho; ? Ingresso na Pós-graduação <i>lato sensu e stricto sensu</i> .	? Dobrar o número de alunos de graduação; ? Esforço de Marketing praticamente inexistente; ? Ingresso no mercado da pós-graduação. ? Expansão para fora do Campus São Paulo (Não concretizada). ? Preços menores que os das outras universidades tradicionais.	? Aprimorar infra estrutura de apoio ao estudante; ? Contratação de professores titulados ou com reconhecida experiência profissional; ? Incentivos à qualificação docente; ? Contratação de professores de tempo parcial e tempo integral; ? Fomento da atividade de pesquisa. ? Aumento de mensalidades acima da inflação.	? Abertura gradativa de novos cursos de graduação; ? Adaptação dos cursos a um novo projeto pedagógico e curricular; ? Projetos de cursos sequenciais e de educação à distância (Não implementados); ? Incentivos à realização de convênios efetivos com outras instituições; ? Adaptação da Pós-graduação aos padrões CAPES; ? Desenvolver as atividades de extensão; ? Desenvolver um volume de pesquisa expressivo;	? Ampliar a área de atuação para fora do Campus SP, através da criação do Campus Tamboré; ? Pequenos esforços de Marketing institucional e dirigido a atração de candidatos para o processo seletivo. ? Adaptação dos cursos de graduação às exigências do mercado. ? Preços menores que os das outras universidades tradicionais.

Fonte: Elaborado pelo autor com base na análise dos dados primários e secundários.

4.2.4.1 Período de 1990 a 1995: dobrar o número de alunos

Os anos de 1989 e 1990 são decisivos para a definição do posicionamento estratégico da Universidade Presbiteriana Mackenzie na primeira metade dos anos 90. Após quase 40 anos de existência e uma definição clara das suas áreas de atuação, a universidade inicia um projeto de crescimento em duas frentes: o primeiro dobrando o número de alunos da graduação por meio da implantação em todos os seus cursos do regime semestral, realizando,

assim, dois concursos vestibulares em cada ano, cada qual com o número total de vagas anteriormente definido; e, o segundo, por meio do ingressando nos cursos de pós-graduação tanto *stricto sensu* como *lato sensu*.

As estratégias adotadas pela instituição para alcançar esse objetivo são descritas com base em três categorias: estratégias de recursos, estratégias de produtos e estratégias de mercado.

4.2.4.2 Período de 1997 – 2000: consolidar e aprimorar a qualidade

Na segunda metade da década de 90, a Universidade Presbiteriana Mackenzie aproxima-se do limite da ocupação do Campus São Paulo e depara-se com novo ambiente que traz à tona o conceito de avaliação; este exige que a Instituição exponha para o público em geral mais do que a beleza dos seus prédios históricos de tijolinho a vista.

Essa fase é, portanto, marcada por uma busca do autoconhecimento, responsável por direcionar o esforço da universidade para a readequação das instalações; a capacitação do corpo docente; a adaptação currículo; o desenvolvimento das atividades de pesquisa e extensão; com o objetivo de atender às novas exigências trazidas por uma nova política governamental, que põe à prova o poder da tradição. Paralelamente a esse objetivo a universidade inicia um crescimento, para fora das fronteiras do tradicional Campus Higienópolis.

As estratégias adotada para alcançar esses objetivos passam a ser descritas com base em três categorias: estratégias de recursos, estratégias de produtos e estratégias de mercado.

4.2.5 Contexto Ambiental, Esquemas Interpretativos e Posicionamento Estratégico

Essa seção dedica-se a avaliar a relação existente entre as categorias analíticas consideradas nessa pesquisa nos dois períodos analisados, tendo por foco o primeiro caso analisado: Universidade Presbiteriana Mackenzie.

4.2.5.1 Período de 1990 a 1995

A análise do primeiro período considerado permite facilmente demonstrar o poder

explicativo dos esquemas interpretativos do grupo dirigente como fator norteador do posicionamento estratégico adotado pela instituição.

A linha que determinou todas as ações estratégicas da Universidade Presbiteriana Mackenzie na primeira metade dos anos 90 foi o crescimento, atitude que pode ser explicada por meio da interpretação dos fatores ambientais à luz do esquema interpretativo do corpo dirigente. O Quadro 08 ajudará na compreensão da análise apresentada na seqüência.

Quadro 33: Síntese`? Esquema Interpretativo e Posicionamento Estratégico da Universidade Presbiteriana Mackenzie – Período 1990 a 1995

Crenças e valores predominantes no Esquema Interpretativo	Posicionamento Estratégico		
	Estratégias de Recursos	Estratégias de produtos	Estratégias de Mercado
? Tradição; ? Conservadorismo; ? Qualidade do ensino; ? Educação voltada para pratica ? Preocupação financeira.	? Ampliação da área construída e aproveitamento máximo da estrutura existente no Campus SP; ? Ampliação da Capacidade de investimento do Instituto Presbiteriano Mackenzie; ? Incentivos esparsos a qualificação docente. ? Ampliação do número de docentes horístas contratados por meio de mecanismos de cooptação	? Adaptação dos cursos de graduação ao regime semestral ? Criação e reconhecimento de cursos de graduação; ? Preparação do aluno para o mercado de trabalho; ? Ingresso na Pós-graduação <i>lato sensu e stricto sensu</i> .	? Dobrar o número de alunos de graduação; ? Esforço de Marketing praticamente inexistente; ? Ingresso no mercado da pós-graduação. ? Expansão para fora do Campus São Paulo (Não concretizada). ?Preços menores que os das outras universidades tradicionais.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise dos dados primários e secundários.

A Mackenzie nessa época integrava o rol das universidades tradicionais e de alto nível da cidade de São Paulo, com a peculiaridade de cobrar uma das menores mensalidades do mercado, o que só reforçava o seu poder de atração para candidatos ao concurso vestibular, entretanto, o baixo valor das mensalidades limitava o poder de investimento da instituição, fator que, aliado ao crescimento da inadimplência, afetava a viabilidade econômica da universidade.

A solução para o problema surge no âmbito do Conselho de Ensino e Pesquisa, a adoção do regime semestral. Essa solução amplia o controle do instituto sobre o recebimento das mensalidades na medida em que o aluno é convidado a rematricular-se duas vezes em cada ano, sendo esse o momento apropriado para a cobrança dos seus débitos, atendendo ao valor preocupação financeira.

Os estudos para a implantação do regime semestral iniciam-se em 1998 por meio dos trabalhos de uma comissão nomeada especificamente para esse trabalho. O sistema é implantado em caráter experimental na Escola de Engenharia, na Faculdade de Ciências Exatas e Experimentais e posteriormente na Faculdade de Letras e Educação. Tendo em vista os resultados satisfatórios do sistema, tais como a recuperação do aluno em menor tempo nos caso de repetência e a ampliação do número de dias letivos efetivos, o regime semestral foi implantado gradativamente nas demais faculdades da universidade.

Com a implantação do regime semestral a Mackenzie passa a realizar dois concursos vestibulares por ano. O primeiro vestibular de inverno é realizado em 1989, abrangendo cursos das áreas de ciência exatas e tecnologia, sendo o seu resultado satisfatório. Aprovada a experiência, a instituição passa a oferecer, gradativamente, todos os seus cursos em ambos os concursos vestibulares.

Constatada a necessidade de aumentar a capacidade de investimento da instituição, apenas a adoção de uma formula já testada parecia viável, sob pena de abalar a base conservadora de uma instituição com mais de 100 anos de história.

Como fator complementar essa mudança não poderia conduzir a Mackenzie para novas áreas de conhecimento que fugissem das linhas tradicionais da universidade em termos de graduação, pois o processo de criação de novos cursos passa por prolongados debates nos quais são considerados desde a viabilidade técnica e econômica até a conveniência da implantação do curso, isso porque uma universidade tradicional, conservadora que valoriza o poder expresso na sua tradição não se arrisca em experiências, de resultados incertos. Por fim, essa mudança não poderia comprometer a qualidade do ensino oferecido pela instituição.

Percebida a necessidade de mudança, o processo de transformação é iniciado por um estudo cuidadoso das opções. Essa forma de atuação mostra-se coerente com o esquema interpretativo, pois apenas uma experiência promissora, já testada na instituição, seria capaz de equacionar todos os problemas descritos no parágrafo anterior “a adoção do regime semestral”, que permitiria dobrar o número de alunos sem fugir das áreas tradicionalmente abrangidas pela graduação da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Outra questão considerada foi a realização de dois concursos vestibulares e não uma simples duplicação do número de vagas oferecidas no primeiro concurso, uma vez que a instituição não teria problemas de completar as vagas em praticamente todos os cursos.

A explicação para esse posicionamento parece clara com base no esquema interpretativo do corpo dirigente. Se a grande força da Mackenzie é sua qualidade de ensino, a

manutenção do nível desse ensino passa pela busca de um aluno preparado. Para tanto, parece razoável selecionar os melhores alunos de dois grupos distintos do que simplesmente dobrar o número de alunos selecionados no concurso vestibular que habitualmente já era realizado.

Todo esse projeto permite ampliar a capacidade de investimento do Instituto Presbiteriano Mackenzie, garantindo a viabilidade econômica da universidade, que tem como única fonte de financiamento os recursos provenientes das mensalidades, distribuídos a partir de sua mantenedora.

É importante ressaltar que a instituição nesse período não realizou esforços de Marketing para assegurar o sucesso de sua estratégia, esse posicionamento é explicado porque o ambiente se apresentava propício ao crescimento em função da baixa concorrência e da grande procura pela instituição. A explicação simbólica para esse procedimento encontra-se na crença no poder da tradição como único instrumento necessário à atração de candidatos para o concurso vestibular.

A Mackenzie vinha de uma situação confortável em que ela era procurado pelo fator tradição e não precisava fazer praticamente nenhum esforço de publicidade, porque ela já tinha um certo número fixo de pessoas interessadas em cursos; a Mackenzie, quer pelo conselho de gerações de Mackenzistas, pessoas cujos pais ou os avós estudaram aqui, quer pela tradição ou atratividade de alguns cursos.

Essa linha básica de atuação direciona a instituição nesse período a investir na ampliação da área construída no Campus São Paulo e aproveitar ao máximo a estrutura existente, adaptando com isso os espaços para receber os novos alunos e garantindo condições mínimas para o oferecimento dos cursos.

Esse processo é acompanhado da ampliação do corpo docente, que gradativamente melhora sua titulação por meio da pós-graduação recém-implantada. Os docentes nesse período são contratados para atuar em regime de hora-aula, atitude coerente com os valores Educação voltada para a prática e preocupação financeira, pois o regime de hora aula permitia que os docentes atuassem no mercado de trabalho, e reduzia os custos da instituição, uma vez que o docente era contratado apenas pelas aulas ministradas. A utilização da cooptação como um dos critério para a seleção de novos docentes, auxilia na manutenção do *status quo*, expresso no valor conservadorismo.

4.2.5.2 Período de 1997 a 2000

Os anos 90 foram marcados por uma profunda transformação na política educacional

para o ensino superior, dirigida pela edição de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, por uma abertura para a criação de novas instituições de ensino superior e pela criação de Programa Nacional de Avaliação da Educação Superior, alterações cujas linhas fundamentais já foram expostas no início deste capítulo.

A nova legislação educacional é promulgada no momento em que a Mackenzie sente necessidade de mudança. O tradicionalismo, que marcou a vida da instituição apresenta-se agora como um obstáculo às novas necessidades de uma instituição que dobrou de tamanho nos últimos cinco anos, que chega próxima do ponto máximo do aproveitamento de sua estrutura e que vislumbra os traços ainda imprecisos de um novo ambiente.

Essa nova conjuntura marca na Mackenzie o início da fase de transição que culmina com a troca da maior parte dos membros do nível estratégico e traz à tona um novo esquema interpretativo, que passa a orientar as ações estratégicas em novo ambiente, que vai tomando contornos mais nítidos.

Tendo em vista essas considerações, esta seção dedica-se a esclarecer como o grupo dirigente da Universidade Presbiteriana Mackenzie percebeu o novo ambiente, tendo como marco referencial o conjunto de crenças e valores por eles compartilhados, e procurar pontos de conexão entre os esquemas interpretativos do grupo dirigente e o posicionamento estratégico adotado pela instituição, nessa nova fase. O Quadro 10 ajuda na compreensão da análise realizada.

As mudanças na política educacional brasileira para o ensino superior, na opinião dos entrevistados, geram uma alteração muito nítida no número de instituições e de vagas no ensino superior na cidade de São Paulo, ao ponto de transformar uma concorrência praticamente inexistente em uma concorrência predatória, como ressalta um dos entrevistados.

A concorrência é uma questão que, creio cada vez mais, não pode ser ignorada ou subestimada. Como eu disse a você em outro momento nós vínhamos de uma situação confortável, em que havia uma demanda muito grande por vagas no ensino superior e o número de instituições educacionais não era tão grande. Isso se alterou muito nos últimos anos, e agora, bem recente, nós sentimos isso com maior nitidez, que a nossa volta existem muitas outras escolas.

Quadro 34: Síntese`? Esquema Interpretativo e Posicionamento Estratégico da Universidade Presbiteriana Mackenzie – período de 1997 a 2000

Valores e crenças predominante no Esquema Interpretativo	Posicionamento Estratégico		
	Estratégias de Recursos	Estratégias de produtos	Estratégias de Mercado
? Tradição ? Preservação ? Renovação ? Participação ? Qualidade do Ensino; ? Capacitação Docente; ? Envolvimento com a igreja; ? Educação voltada para a prática; ? Preocupação financeira.	? Aprimorar infra-estrutura de apoio ao estudante; ? Contratação de professores titulados ou com reconhecida experiência profissional; ? Incentivos a qualificação docente; ? Contratação de professores de tempo parcial e tempo integral; ? Fomento da atividade de pesquisa. ? Aumento de mensalidades acima da inflação.	? Abertura gradativa de novos cursos de graduação; ? Adaptação dos cursos a um novo projeto pedagógico e curricular; ? Projetos de cursos sequenciais e de educação a distância (Não implementados); ? Incentivos à realização de convênios efetivos com outras instituições; ? Adaptação da Pós-graduação aos padrões CAPES; ? Desenvolver as atividades de extensão; ? Desenvolver um volume de pesquisa expressivo;	? Ampliar a área de atuação para fora do Campus SP, através da criação do Campus Tamboré; ? Pequenos esforços de Marketing institucional e dirigido a atração de candidatos para o processo seletivo. ? Adaptação dos cursos de graduação as exigências do mercado. ? Preços menores que os das outras universidades tradicionais.

Fonte: Elaborado pelo autor com base na análise dos dados primários e secundários.

O conceito de avaliação não era estranho à Universidade Presbiteriana Mackenzie no período anterior. Já havia um esforço direcionado a “buscar um conhecimento melhor por parte da reitoria e da universidade da nossa realidade”, entretanto, esse esforço concentrou-se em períodos isolados especialmente em 91 e 92, sendo voltado para a avaliação do corpo docente pelos discentes, mas “não houve uma série histórica” que marcasse essa iniciativa.

Um esforço mais expressivo para o estabelecimento de um projeto amplo de avaliação institucional origina-se das discussões da nova política governamental para a educação superior no âmbito dos conselhos superiores da universidade, com a criação de uma comissão permanente de avaliação, que trabalha durante todo o segundo período definido no estudo.

É também nesse momento que o Governo Federal passa a exigir que as instituições de ensino superior publiquem um catálogo, com a descrição precisa da estrutura oferecida pela universidade, abrindo a universidade para o público, como relata um dos entrevistados: “Também passamos a nos obrigar a publicar, por exemplo, catálogo da universidade, informações que passaram a ter interesse, como, por exemplo, as condições de infra-estrutura

dos cursos que, em parte, agora se tornaram mais visíveis”.

A Mackenzie sempre esteve atenta às transformações do ambiente, tomando as medidas necessárias para adaptar-se a ele. Nos anos de 1995 e 1996, a instituição participou de exames simulados organizados ABMS – Associação Brasileira das Mantenedoras do Ensino Superior, com o objetivo de familiarizar os estudantes com a prova que viria a ser realizada. A participação da instituição nessas simulações é coerente com o ambiente de debate sobre as mudanças na educação superior que vinham ocorrendo nos conselhos superiores. Passada essa fase de transição, a Mackenzie deixou de realizar exames simulados para o provão.

A preocupação da instituição para com o provão permanece durante essa segunda fase, com novo direcionamento. A universidade tem procurado continuamente conscientizar os alunos da importância da prova e da necessidade de responder a ela com seriedade.

A instituição tem alertado os diretores de faculdades que acompanhem e conscientizem os alunos que vão fazer a prova sobre a importância do provão para a divulgação do curso dele e da avaliação da instituição.

Nós procuramos conscientizar o aluno, desde o começo do curso, de que ele será cobrado mais adiante e a prova não é um fim em si mesma. Portanto o curso não é moldado e direcionado para o Provão. Mas, se o curso for bom, ele se reflete no Provão, sem que o curso tenha de ser propriamente direcionado, como se o objetivo fosse boa nota no Provão.

Variações no resultado do provão são analisadas com extremo cuidado, para que as falhas apuradas sejam corrigidas, tal como indica um dos entrevistados ao comentar os resultados do provão de 99 “[...] nós vamos avaliar essas áreas em que tivemos queda [...] chamar os chefes de departamento e fazer uma análise do porquê. E os professores, são bons professores, são maus professores, o que aconteceu, o programa foi dado inteiro, não foi dado. Vou fazer uma devassa. Sem agressão”.

Apesar do bom desempenho dos alunos de direito no provão (letra A), a instituição obteve conceito insuficiente em organização didático-pedagógica e instalações nas avaliações realizadas pelo MEC em 1997 e 1998. Essa situação foi amplamente divulgada pela imprensa abalou a Universidade Presbiteriana Mackenzie que preza tanto valores como a qualidade do ensino e a tradição, e exigiu grandes esforços, afetando o posicionamento estratégico da instituição.

A universidade, através do trabalho da comissão permanente de avaliação, iniciado em 1995, vai tomando consciência das suas deficiências e das necessidades criadas pelo projeto de crescimento, que marca o período anterior.

Os laboratórios daqui eram muito bons, sempre foram muito bons. Os americanos antes, sempre cuidavam demais. Mas estavam um pouco desatualizados. Tanto que eu recebi um amigo meu, que é alemão. Ele é professor numa universidade alemã e veio fazer uma visita aqui e pediu para conhecer. Ele entrou no laboratório de eletricidade, ele ficou encantado. Ele disse assim, que se um dia a Mackenzie quisesse se desfazer daquilo, a Alemanha, talvez a universidade dele compraria para o museu, que eu tinha peças ali, que eles não tinham mais.

E diria que esse período 90-94, nós estávamos também acompanhando, talvez com menos atenção, todas essas exigências mais novas dos alunos, e dávamos a resposta que podíamos dar na época. É uma resposta talvez ainda incipiente, porque em alguns aspectos nós estávamos conscientes de que tínhamos muitos limites, não tínhamos o corpo docente tão qualificado quanto queríamos, não tínhamos as condições de infra-estrutura tão completas, mas tínhamos clareza de que precisávamos melhorar.

A intenção de renovar que marca a instituição a partir de 1996 com os debates sobre o planejamento estratégico, é acelerada e orientada pelas novas exigências do Governo Federal, especialmente após o problema ocorrido no curso de direito. Esse contexto direciona a universidade a realizar investimentos significativos na infra-estrutura de todos os cursos, em especial daqueles objetos de avaliação por parte do Ministério da Educação.

[...] nós estamos atualizando, investindo mais no ensino superior. Atualizando nossos laboratórios. Atualizamos todos praticamente, por ser até uma exigência da comissão do MEC, que visita a universidade e credencia cursos. Então laboratórios, nós atualizamos praticamente todos, e biblioteca também é uma prioridade nossa de atualização e ampliação.

... em algumas situações, nós nos mobilizamos com antecedência para atender mais objetivamente algumas comissões, e fizemos alguns esforços concentrados, como, por exemplo, uma reforma, uma ampliação de laboratórios, de salas de estudos [...]

Tinha laboratórios antigos, obsoletos, etc., mas tudo foi atualizado por laboratórios, de última qualidade, praticamente na área da engenharia e na área da arquitetura. Área de comunicação e artes também. Nós estamos com bons laboratórios de informática. Então, hoje a universidade está bem apetrechada quanto a laboratórios.

O aumento do investimento foi viabilizado pelo aumento do número de alunos, pelo aumento das mensalidades, mas especialmente pela definição da mantenedora em concentrar seus investimentos no ensino superior, como foi dito anteriormente.

O curso de direito recebeu especial atenção nessa fase de grandes investimentos, especialmente quanto à implantação do escritório modelo e à adaptação de sua biblioteca: “Nós acabamos de gastar com a escola de direito, só em livros quase 500 mil reais, fora o ambiente”.

É importante frisar que a maior dificuldade da Universidade Presbiteriana Mackenzie em atender as exigências feitas para o curso decorreram da impossibilidade de alterar a fachada do prédio que abrigava o curso, por ser esta tombada pelo patrimônio histórico, como relatam os entrevistados. “Houve mais dificuldades, porque nossos prédios são tombados.

Você não pode fazer uma reforma, porque precisa de autorização da prefeitura e algumas dificuldades adicionais”. A solução do problema foi viabilizada por meio de uma ampla negociação com o diretório acadêmico do curso, para que esse cedesse o espaço de sua sede, o qual foi incorporado à biblioteca.

Após serem atendidas as exigências do MEC, o curso de direito teve seu reconhecimento renovado pelo prazo de cinco anos, sendo esse o primeiro caso no país.

A intenção de expandir a atuação da Universidade Presbiteriana Mackenzie para fora dos limites do campus São Paulo está presente em ambos os períodos estudados. A concretização desse projeto decorre de uma faculdade aberta pela nova legislação que autoriza a instituição com três conceitos “A”, em um determinado curso, a abrir extensões desse fora da cidade sede sem necessidade de autorização prévia do Conselho Nacional de Educação.

Após três edições do provão, o desempenho da instituição no curso de administração habilita a universidade a expandir-se para fora de sua sede, para até três cidades no Estado de São Paulo. Essa oportunidade permite que a instituição implante os cursos de administração e administração com ênfase em comércio exterior na cidade de Barueri, onde a instituição já atuava no ensino fundamental, básico e médio. Essa atitude é coerente com o esquema interpretativo vigente, marcado pela preocupação financeira, preservação e pela tradição, pois, a universidade, apesar de poder abrir esses cursos em mais duas cidades, opta por estabelecer-se apenas onde a instituição já tinha base estabelecida, para assegurar a qualidade do curso.

Aberta a extensão em Tamboré, a universidade aproveita-se da estrutura já implantada para obter, perante o CNE, autorização para o curso de Educação Física no Campus Tamboré, em Barueri. A abertura desse curso é coerente com o esquema interpretativo vigente representado na vinculação com a igreja, pois é da tradição presbiteriana incentivar seus alunos a realizar práticas esportivas, como demonstra um dos entrevistados “[...] educação física tem que ver fundamentalmente com a nossa história com a Mackenzie, como instituição, pela nossa tradição no esporte, em práticas esportivas, e pela disponibilidade de infra-estrutura que já temos no Campus Tamboré”.

A abertura de cursos superiores no Campus Tamboré foi precedida de ampla pesquisa de mercado, para determinar o potencial da região. Essa medida é coerente com percepção do nível estratégico de que o mercado da Educação Superior está cada vez mais competitivo, de modo que uma instituição, marcada pela preservação, não pode se dar ao luxo de errar. Como demonstra um dos entrevistados:

Hoje a gente tem uma visão mais prudente acerca disso [criação de novos cursos] e se tomam alguns cuidados: verificação da demanda; quando o Campus foi para Tamboré foi feita uma pesquisa na micro região para verificar as condições de demanda, de oferta dos cursos na região para tomar uma decisão dessa ordem.

É ressaltado até em função do aguçamento da concorrência. Então, não se tem o direito de errar. Nós temos de acertar e isso também tem muito a ver até com uma questão de imagem da instituição. Nós não podemos nos expor a uma experiência que nos obrigue ao caminho de volta, de retorno, porque seria muito desgastante e queimaria um pouco o nome da universidade, especialmente se ela se aventurasse a oferecer cursos já com uma vocação de fracasso.

A tradição e a preservação estão refletidas nas decisões da universidade de aguardar o momento oportuno para aproveitar-se das novidades trazidas pela legislação. Apesar de já haver um projeto estabelecido para os cursos sequenciais, há certa resistência por parte de integrantes do nível estratégico quanto à sua implantação, decorrente principalmente das indefinições da política governamental quanto a esses cursos, como demonstram os relatos a seguir:

Nós já temos um estudo de sequencial, que já tem até um projetinho feito, mas não há ainda uma convicção da conveniência do curso sequencial. E a coisa que mais levou a essa falta de incentivo para a gente ir para o curso sequencial é a própria história do curso sequencial desde sua concepção com Darci Ribeiro, que não era nada disso que está acontecendo hoje.... mas não está descartada a possibilidade do curso sequencial porém não há uma afinidade da universidade ao menos com essa administração.

Eu, pessoalmente, não sou simpático ao curso sequencial. Eu creio que os cursos sequenciais podem desestruturar os curso de graduação normais e criar uma eventual deformação das conclusões. Você sabe que tem diploma, você sai com um certificado, etc. mais como isso é uma barreira muito próxima da outra, meramente formal, eu temo que eu pessoalmente não sou um entusiasta do curso sequencial.

A educação à distância, também amplamente debatida na instituição, encontra dois obstáculos para sua implantação: o primeiro de ordem técnica, ligado ao valor preocupação financeira, decorre do elevado volume de investimento em equipamento, que exigiria uma ajuda substancial da entidade mantenedora, em detrimento do investimento em outras áreas tais como a recuperação da estrutura de apoio ao ensino, forma de atuação que seria incoerente com o valor qualidade do ensino, expressa no esquema interpretativo. A segunda restrição decorre do sentimento de preservação, representado pela desconfiança de membros da instituição quanto ao ensino oferecido por meio dessa técnica como demonstra o discurso transcrito:

O curso à distância, acho que ele é importante. Mas também não faço dele uma panacéia. [...] Porque não é só a mecanicidade de transferir o conhecimento. Tem que ter também o ensinamento de se viver de uma forma cívica. E isso só a sala de aula vai conseguir.

Nós estamos estudando a possibilidade porque a política nacional está muito indefinida quanto a

isso [educação a distância]. O governo não está autorizando os cursos ainda. A não ser *lato sensu*. E nós preferimos ainda não entrar nisso. Só entramos em uma área com experiência, mas que é uma área não da universidade, é uma área da instituição.

Outro ponto que deve ser ressaltado é que a universidade, apesar da abertura oferecida pela legislação, mantém a mesma estrutura no seu exame de seleção. Aparentemente há uma tendência de manter-se o grau de dificuldade do exame e de aprimorar-se as provas de habilidades específicas; essa postura pode ser explicada pela intenção da instituição de selecionar os melhores estudantes para compor seu quadro discente dentre o grande número de candidatos inscritos no seu processo seletivo. Essa atitude apresenta-se coerente com a qualidade do ensino e com a tradição expresso no esquema interpretativo vigente.

Outras considerações relativas ao posicionamento estratégico da instituição devem ser realizadas tendo em mente quatro alterações no cenário da educação brasileira ainda não comentadas: são elas as exigências de que 1/3 dos docente da universidade detenham o título de mestre e/ou doutor; 1/3 do corpo docente da instituição seja contratado para atuar em regime de tempo integral; a instituição mantenha um programa estruturado de pós-graduação; a instituição mantenha atividade de pesquisa efetiva em no mínimo três áreas, com infraestrutura adequada para tanto.

Atuar na área de pós-graduação já fazia parte das estratégias da instituição no primeiro período estudado; é nessa fase também que surge, de forma ainda embrionária, a preocupação em dar condições para que o corpo docente melhore sua titulação, entretanto, nessa época, coerentemente com o esquema interpretativo vigente, que privilegiava a educação voltada para prática, apesar do amplo trabalho realizado na pós-graduação, não houve esforço organizado por parte do nível estratégico direcionado à qualificação do corpo docente, até mesmo porque o ambiente não exigia tal conduta.

A busca de titulação nessa fase ainda advinha de uma iniciativa individual do docente que buscava perante a administração a forma de viabilizar esse projeto. Essa realidade é coerente com o regime de trabalho de hora-aula adotado como regra para o corpo docente, em que o professor não estava altamente comprometido com a instituição. O regime de hora aula é também coerente com o esquema interpretativo vigente, pois privilegia o contato do professor com o mercado de trabalho.

Esse quadro é alterado no segundo período analisado. O ideal ainda nascente de ter na universidade professores titulados, torna-se uma obrigação “porque é uma exigência do

próprio MEC”, e integra-se ao novo esquema interpretativo, representado no valor capacitação docente, e passa a ser representada por meio de um conjunto de ações estratégicas.

Tivemos uma série de seminários internos, em 97. Você conhece, em janeiro houve planejamento estratégico, ficou muito claro que nós teríamos de ter uma política de qualidade, e que era preciso nos capacitar, para podermos também encarar o futuro. Creio que essa mensagem ela repercutiu muito forte entre os professores. Houve, por exemplo, também, substituições de professores, muitas demissões, alguns professores novos foram contratados com melhor titulação. Isso acabou criando todo um conjunto de vetores convergentes, que caminharam numa direção só.

Em consonância com essa nova realidade, são alterados os critérios utilizados para a seleção de novos docentes. O corporativismo que marcava o primeiro período analisado e claramente representado na passagem a seguir: “Antes havia um certo corporativismo eu ingressei dessa forma; portanto posso dizer: ingressava-se mais por relações do que por uma realidade acadêmica” Mostra-se coerente com o espírito conservador que marca o primeiro período estudado; é substituído por critérios de ordem técnica, tais com a exigência de grau de mestre para ingresso na carreira acadêmica; a fixação da titulação como critério para progressão na carreira acadêmica; e, a realização de concursos para contratação e promoção de professores, práticas que já vinham gradativamente sendo implantadas e que se tornam regra, com a aprovação do plano de carreira, descrito anteriormente.

A partir de 1997 eu diria que não se contratou mais nenhum professor novo que não tivesse, no mínimo mestrado. Então a proporção de professores com título de pós-graduação vem crescendo de ano para ano, porque as novas admissões estão condicionadas a posse de título, além do que os professores da casa estão se titulando também.

É estabelecido um programa de qualificação docente coerente com as novas necessidades da instituição, sendo os docentes nessa nova fase incentivados a buscar titulação, preferencialmente nas áreas de interesse da instituição. A própria estrutura de bolsas dirigidas a esse programa é modificada para abranger o valor integral do curso, nos termos apresentados anteriormente. Todas essas medidas mostram-se coerentes com o novo esquema interpretativo, lastreado no valor capacitação docente.

A perfeita compreensão dessa mudança estratégica deve considerar a articulação dos diversos valores que integram o esquema interpretativo. A crença na importância da educação voltada a para prática, que marcou o período anterior, continua fortemente impregnada no discurso do nível estratégico “A Mackenzie, até hoje, é até uma filosofia natural da instituição, ter uma parte mais prática, preparar mais o profissional para sair da universidade e

já entrar em campo em todas as áreas [...]”.

O programa de pós-graduação *stricto sensu*, desenvolvido na instituição desde 1989, apresenta-se como a melhor forma de titular o corpo docente da instituição. As novas exigências ambientais trazem à tona a necessidade de adaptar os cursos de mestrado e doutorado aos padrões estabelecidos pela CAPES, para atender aos requisitos mínimos da legislação e assegurar a validade dos títulos expedidos, como relatam os entrevistados

[...] fora da CAPES não há salvação. Por quê? Por causa do credenciamento. E os cursos não credenciados podem ter..., podem ser muito bons, mas não têm utilidade. Ele tem utilidade *interna corporis*, aqui dentro. Mas não é isso que se pretende.

Essa nova exigência obriga a Mackenzie a reformular seus cursos de pós-graduação *stricto sensu*. O rigor dos critérios de credenciamento desses cursos obriga a instituição a extinguir os cursos de doutorado existentes, a diminuir o número de cursos de mestrado oferecidos e a adquirir um novo espaço para abrigar a pós-graduação.

O corpo docente vinculado a esses cursos foi reformulado, abrangendo hoje professores na sua maioria com título de doutor e vinculados à instituição em regime de tempo integral, como se disse anteriormente.

Com essas medidas, a universidade obteve o credenciamento de quatro de seus cursos e tem tramitando, perante a CAPES, processos para o credenciamento dos demais. Essas medidas mostram-se coerente com o esquema interpretativo vigente, pois, abre espaço para a capacitação docente.

A pesquisa é outra das novas exigências governamentais, em especial para uma universidade como a Mackenzie, marcada pela Educação voltada para a prática e preocupada quase que, exclusivamente, para formar profissionais para o mercado de trabalho, representa um dos grandes desafios a serem superados.

Pesquisa é um outro problema relativamente delicado, porque a atividade de pesquisa em instituições particulares é difícil de ser viabilizada como uma atividade realmente permanente e relevante. Eu noto que hoje a lei é mais exigente e até obriga que as universidades realmente demonstrem sua atividade de pesquisa sob pena de perder, na fase de credenciamento, o status de universidade e isto nos atingiu. De certa forma estamos hoje mais conscientes.

Nesse aspecto, os valores representados pela renovação e preservação motivam a universidade a agir, com intuito de assegurar no futuro um resultado favorável no processo de credenciamento, preservando a imagem da Instituição, como relata um dos entrevistados “... a produção científica vai fazer com que a universidade tenha credenciamento maior, porque

vai chegar o momento, quando a própria universidade vai ter que ser recredenciada: ou passa a centro universitário, ou continua universidade”.

A solução para esse novo desafio, coerentemente com o esquema interpretativo vigente, tem como foco principal à pós-graduação, conciliando a capacitação docente e a necessidade de preservação e renovação. Com isso, os novos professores doutores em regime de tempo integral recebem a obrigação de montar e dar suporte à estrutura necessária para a consolidação das atividades de pesquisa na instituição.

[...] a Mackenzie não era pesquisa, era ensino e para isso estamos concentrando alguns esforços máximos [...] e eu creio que o exemplo mais claro desse esforço é a nossa pós-graduação, que nós temos cinquenta doutores que estão fazendo o quê? Estão fazendo pesquisa.

Como atividades complementares, a instituição solicitou a devolução do observatório rádio-astronômico, que tinha sido emprestado à USP, para funcionar como um dos centros de pesquisa da instituição. A atividade de pesquisa é também auxiliada por iniciativas individuais que, com respaldo da reitoria, direcionam-se para a realização de convênios com empresas e a obtenção de recursos de entidade como o CNPq, para viabilizar projetos específicos.

Nós temos alguns contratos com o CNPq e a FATEC. A FATEC, não sei se você sabe, é pessoal. Nós estamos incentivando os nossos professores a irem a FATEC. E nós sabemos que o Governo Federal está muito escasso em verba, não tem condições. Então, você vê, criou-se um fundo próprio. Por mais singelo que seja, nem sei o valor dele atualmente; é uma iniciativa muito positiva, que é bem espírito americano, não ir pedir os outros, vai trabalhar.

Despertada a consciência da importância da pesquisa e estabelecidos os primeiros passos para assegurar sua efetividade, outro valor expresso no esquema interpretativo deve ser trazido à discussão da educação voltada para a prática. Todo esse esforço destinado a desenvolver as atividades de pesquisa não estaria completo sem sua vinculação com o aspecto prático; isso se reflete na tentativa de estabelecer atividades de pesquisa aplicadas, como demonstra um dos entrevistados.

Temos convênios com empresas de diferentes áreas, com instituições, com entidades públicas, para que as nossas pesquisas tenham um caráter não só das ciências básicas, e talvez [...] o nosso forte não seja esse, mais de ciências aplicadas, ciências humanas, ciências sociais e ciências, algumas mais tecnológicas, mas em parceria, em desenvolvimento paralelos, com outras entidades, instituições ou empresas.

Essa integração da universidade com outras instituições na área de pesquisa, bem como em outras áreas, é viabilizada por meio da definição via regimento interno dos procedimentos para sua operacionalização; e, pelo interesse demonstrado pela reitoria em

assegurar a efetividade desses acordos, como se demonstrou anteriormente.

Pesquisa básica integrada à pesquisa aplicada parece ser o futuro dessa atividade na Universidade Presbiteriana Mackenzie. É bom ressaltar que uma afirmação nesse sentido é prematura, porque, como lembra um dos entrevistados: “Há pouco tempo atrás [...] [a pesquisa na] Mackenzie era muito incipiente. Creio que houve um desenvolvimento bem acentuado nessa área de pesquisa. Mas muito ainda há para se fazer”.

Todo esse processo de mudança é influenciado por outra transformação trazida pela legislação educacional, que afeta o regime de trabalho do corpo docente. Esse foi outro grande desafio enfrentado pela Universidade Presbiteriana Mackenzie que, no primeiro período estudado, tinha como regra, coerentemente com o esquema interpretativo vigente que privilegiava a Educação voltada para a prática, contratar docentes em regime de horas aula, possibilitando ao professor estar em contato direto com o mercado de trabalho e reduzindo os custos com o corpo docente, em coerência com a preocupação financeira, como se referiu anteriormente. É bom ressaltar que no primeiro período não havia indicativos de que a instituição pretendesse alterar esse quadro.

Para solucionar esse problema, a instituição privilegia o regime de tempo integral, adota o regime de tempo parcial como regra para a graduação, exige dos docentes na produção científica; e, mantém o regime de hora aula para casos excepcionais, especialmente da carreira associada (profissional).

A solução encontrada pela Universidade Presbiteriana Mackenzie para garantir a utilização do tempo dos docentes contratados em regime de tempo integral foi inseri-los na pós-graduação. Com isso, a instituição atende a um dos requisitos necessários para o credenciamento de seus cursos de mestrado, destinados à qualificação do corpo docente da instituição e agrega à sua estrutura um grupo de professores com título de doutor, voltados para a produção científica. A soma desses fatores assegura a coerência da estratégia adotada.

A coerência dessa estratégia com o esquema interpretativo vigente apresenta ainda outro elo, a vinculação entre a pós-graduação e a graduação. Um dos valores fundamentais que compõem o esquema interpretativo nesse período é a qualidade do ensino. Seria incoerente com essa premissa formar uma grande estrutura para a produção de conhecimento, sem que esse seja revertido em benefício do ensino de graduação, foco principal da instituição.

É por isso que os docentes da pós-graduação devem lecionar na graduação como afirma um dos entrevistados. “Hoje esses professores (da pós-graduação) estão aqui, em

tempo integral, fazendo pesquisa aqui, dando o curso deles aqui e dando também aula na graduação para melhorar o padrão”. A aproximação desses níveis também pode ser verificada pela exigência em todos os cursos de graduação de um “Trabalho de Graduação Interdisciplinar” a ser realizado pelos alunos dos últimos anos, abrindo seus horizontes para a iniciação científica e envolvendo toda a universidade nesse novo projeto.

Eu acho que as coisas melhoraram; já há uma produção científica enorme e, portanto houve mudanças. E alterou-se significativamente porque nós criamos os trabalhos de fim de curso, o TGI nosso, e isso permitiu que o aluno exigisse do professor que produza, porque o aluno tem de produzir. Então, virou um ciclo virtuoso de um exigindo o outro. E isso foi muito positivo, muito rico. Os nossos trabalhos de TGI, que são trabalhos de fim de curso, são muito rico em todas as unidades. Todas as onze unidades têm hoje trabalho de fim de curso. Cada um na sua personalidade, porém todos têm.

Todo esse projeto de desenvolvimento da pós-graduação e da atividade de pesquisa exige um aporte significativo de recursos, que é assegurado por meio de fundo denominado MACPESQUISA, que abrange um 2% do orçamento da universidade e que é voltado para viabilizar a execução de projetos de pesquisa. É importante lembrar que a legislação cria a obrigação de que a instituição destine esse percentual para as atividades de pesquisa.

A legislação educacional, ao dividir as universidades particulares em categorias, exige que essas definam claramente sua identidade. É verdade que a Universidade Presbiteriana Mackenzie sempre manteve laços fortes com a Igreja Presbiteriana do Brasil e uma preocupação em professar os valores cristãos durante toda a sua existência, entretanto, aos olhos do público, esses laços não eram tão nítidos.

Essa mudança ambiental, combinada com o anseio da Igreja, conduz a instituição a explicitar sua natureza confessional e comunitária e agrega um novo valor ao esquema interpretativo da instituição vinculação com a igreja como indicam os relatos abaixo

Foi uma luta muito bonita. Uma troca de idéias muito bonita, um debate muito rico. Conclui-se que primeiro a universidade, sendo de origem calvinista e sendo da Igreja Presbiteriana do Brasil, era bom que se tivesse uma identidade nítida. Segundo, há uma convicção de alguns, e eu creio que hoje esta presente em todos, o século vinte e um vai ser o século das instituições religiosas. E se nós tivermos a predestinação de termos uma religião expressa, uma crença expressa, por uma tradição enorme, de quinhentos anos, vamos explicitar, é isso. [...] o que foi reiterado agora pelo novo estatuto, por outras mudanças, até pela mudança de nome da universidade, foi a identidade confessional. Essa é uma questão mais institucional e de política da própria igreja presbiteriana à qual a Mackenzie se liga e que houve o desejo de explicitar mais claramente essa condição confessional, deixar isso muito visível. Até porque a própria legislação também passou a caracterizar com mais clareza a natureza das instituições. Com isso, nós nos diferenciamos com maior precisão de uma simples instituição particular.

Essa postura afeta o posicionamento estratégico da instituição nessa fase. A primeira

grande medida que reflete essa nova identidade da instituição é a alteração do nome da instituição para Universidade Presbiteriana Mackenzie, ressaltando seu caráter confessional e seu vínculo com a Igreja Presbiteriana do Brasil. Essa nova identidade motiva a Mackenzie a filiar-se a ABRUC – Associação Brasileira das Universidades Comunitárias – e a aproximar-se da comunidade por meio do incremento das suas atividades de extensão universitária, que eram incipientes no período anterior, como relatado anteriormente. Esse esforço concentrado nas atividades de extensão é coerente com a nova filosofia da educação superior.

A nova legislação, juntamente com uma série de imposições, ampliou a liberdade das universidades na definição do currículo de seus cursos, extinguindo os currículos mínimos que, pela sua amplitude, cerceavam a liberdade didático-pedagógica da universidade como ressaltou um dos entrevistados:

[...] a partir da nova LDB, de uma abertura maior em termos de gestão universitária. Em termos didáticos a gente também poderia dizer, porque com os parâmetros curriculares, a coisa ficou muito mais aberta do que dos antigos, os currículos mínimos existentes, que no final acabavam tornando-se currículos máximos, porque a instituições adotavam aquele modelo, por uma questão até de não ter problemas com o conselho.

A Universidade Presbiteriana Mackenzie, diante desse novo cenário e motivada pelos valores Vinculação com a igreja e Educação voltada para a prática, aproveita a abertura concedida pela legislação para adequar seus currículos às rápidas evoluções do mercado de trabalho e para adotar expressamente uma filosofia calvinista de educação, por meio do seu projeto pedagógico que, nas palavras de um dos entrevistados, “é o primeiro projeto pedagógico de natureza calvinista (no Brasil)”.

O Campus São Paulo encontra-se no limite de sua ocupação, como resalta um dos entrevistados: “Acho que ninguém utiliza mais a estrutura do que nós aqui. Temos uma crise de espaço”. Apesar dessa limitação, nessa fase, a universidade cria dois novos cursos: Filosofia, implantado no primeiro semestre de 1999, e Teologia, implantado no primeiro semestre de 2000. Essa ação estratégica justifica-se na opinião dos entrevistados, porque esses cursos refletem a vocação, a identidade da universidade e parecem extremamente compatíveis com a condição institucional adotada pela Mackenzie. Novamente nesse ponto os valores que compõem o esquema interpretativo vigente dão suporte para ação estratégica realizada.

O conjunto das observações realizadas permite inferir que a análise dos esquemas interpretativos permite justificar o posicionamento estratégico adotado pela instituição durante o período abrangido pelo estudo.

4.3 CASO 2: O CENTRO UNIVERSITÁRIO ADVENTISTA

Esta seção dedica-se a apresentar um breve histórico do Centro Universitário Adventista, descrever os esquemas interpretativos da alta administração e o posicionamento estratégico adotado pela instituição em cada um dos períodos definidos para esse estudo.

4.3.1 Caracterização do Centro Universitário Adventista

Em seis de maio de 1915, a Igreja Adventista, por meio de seus pregadores John Lipke e John Böehm, adquire uma área de 1.700.000 metros quadrados, na Estrada de Itapecerica da Serra n.º. 5859, a 23 km do centro de São Paulo e a 9 Km da cidade de Santo Amaro. Essa área foi destinada inicialmente à implantação do Seminário Adventista, escola voltada à formação de missionários, que finalmente em 1961, após receber várias denominações passa a chamar-se Instituto Adventista de Ensino – IAE (Colina 95, 1995).

Devido à urbanização da região, em 1983, a maior parte da área foi desapropriada pela prefeitura de São Paulo, restando para o Instituto 300.000 metros quadrados, onde estão localizadas as instalações do Campus I (Centro Universitário Adventista de São Paulo, 1997).

Com os recursos provenientes dessa desapropriação a Instituição adquiriu nos anos de 1983 a 1985 uma nova área de aproximadamente 900 hectares, no município de Artur Nogueira, interior de São Paulo, com o objetivo de instalar um Campus II, sendo que em 1984 começa a funcionar a Escola Adventista. Com o desmembramento do município de Artur Nogueira, a instituição passou a estar instalada no Município de Engenheiro Coelho.

O projeto de criar uma única instituição locada em duas áreas geograficamente diferentes é oficializado pelo MEC em 1993 pelo parecer 558/93 e portaria 1558/93 (Pasini, 1999).

O Instituto Adventista de Ensino inicia suas atividades no ensino superior em 1919, com a implantação do curso de teologia, entretanto, somente em 1955, o segundo grau passou a ser requisito para ingresso nesse curso, que começou a ter duração de quatro anos (Gross, 1999). É importante ressaltar que o MEC não exerce controle sobre os cursos de teologia.

Em 1968 é autorizado pelo Ministério da Educação o primeiro curso da instituição com a criação da faculdade de enfermagem. Esse curso é reconhecido posteriormente pelo Decreto Federal 73.535/74. Uma nova faculdade é autorizada em 1973, a faculdade de educação, com o curso de pedagogia, reconhecido pelo Decreto Federal 78.607/76.

O processo de criação de cursos superiores continua em 1988 com a aprovação do curso de letras, para a faculdade de educação, curso reconhecido pela portaria 488 DOU de 17/03/93. Na mesma época é aprovada a faculdade de ciência, licenciatura curta em ciência, curso que é plenificado pelo decreto 2.294/97, com a criação das licenciaturas em matemática e biologia.

Em 1991 surge a idéia de transferir cursos superiores do Campus São Paulo, para o Campus Engenheiro Coelho, por meio da mudança dos primeiros anos. Dessa iniciativa resultou a transferência da faculdade de Educação: com os cursos de pedagogia, iniciada em 1992 e concluída em 1994, com a formatura da última turma do campus São Paulo, e o curso de letras, iniciada em 1994 e concluído em 1996 com a formatura da última turma do Campus São Paulo; e do Seminário Adventista: com o curso de teologia, em 1991. Permaneceram no Campus São Paulo as faculdades de enfermagem e ciências.

Com isso o Instituto Adventista Ensino passa a ter duas faculdades isolada, cada qual locada em um dos campus da instituição. Nessa fase cada campus funcionava como uma entidade autônoma, porém em 1994 a União Central Brasileira, entidade mantenedora do Instituto Adventista de Ensino procura aproximar os dois campi, criando um conselho deliberativo, com a função de tratar dos interesses comuns aos dois campi, atendendo às necessidades das comissões diretivas responsáveis pela administração de cada um dos campi.

Apesar dessa iniciativa, a independência entre os dois campi foi mantida, como relatam os entrevistados: “O Conselho Deliberativo representava a mantenedora. E esses conselhos possuíam dois momentos. O mesmo conselho votava itens para o campus I e para o campus II”.

Apesar dessa separação administrativa, os dois campi permaneciam unidos por meio da filosofia adventista como relatam os entrevistados.

Oficialmente era uma única instituição, mas ela funcionava como duas instituições independentes. Tínhamos duas estruturas, dois programas, claro que coordenados pela organização superior da Igreja, que procurava manter a unidade baseada nos aspectos filosóficos.

A partir dessa estrutura são protocolados, em 1996, pedidos para a criação de 14 cursos em Engenheiro Coelho e sete cursos em São Paulo. Paralelamente a esses pedidos é protocolado perante a SESu/MEC, o projeto de criação do Centro Universitário Adventista (Gross, 1999).

Com consequência dessas iniciativas em 1998 cinco novos cursos e/ou habilitações

foram autorizados no Campus Engenheiro Coelho e três no Campus São Paulo e, finalmente, em nove de setembro de 1999, foi aprovado o Centro Universitário Adventista.

Com a aprovação do centro universitário, a partir das faculdades de enfermagem e educação, o Centro Universitário Adventista inicia um processo de unificação da estrutura administrativa dos dois campi a partir dos conselhos superiores da instituição.

Agora a integração é completa, porque nós temos o mesmo estatuto o mesmo regimento e todas as administrações do campus funcionam debaixo de um grande guarda chuva que é o conselho superior universitário e a par, junto há o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão [...] Então os dois campi estão integrados administrativamente e pedagogicamente.

É interessante notar a tendência de que cada campus tenha orçamento próprio, uma vez que, além dos cursos superiores, cada sede oferece também ensino básico e ensino médio, o que dificulta a unificação financeira dos campi a partir do centro universitário.

O Centro Universitário Adventista é hoje uma instituição de Ensino Superior *bicampi*, com sedes em São Paulo e extensão em Engenheiro Coelho, que abrange 18 cursos superiores, sendo 10 no campus I e oito no campus II.

A instituição oferece ainda atividades de extensão universitária e cultural, cursos de pós-graduação *lato sensu*. e um curso de mestrado em educação. É importante ressaltar que o programa SALT – Seminário Adventista Latino-Americano de Teologia, que abrange a graduação, mestrado e doutorado em teologia, apesar de fazer parte da Instituição, não integra para efeitos legais o centro universitário.

4.3.2 Delimitação dos períodos estudados

Os anos 90 são de grande importância para o Centro Universitário Adventista⁶⁴. As peculiaridades dessa fase para a instituição permitem distinguir dois períodos com diferenças significativas no posicionamento estratégico adotado pela Instituição. O primeiro tem início em 1990 e estende-se até 1996, ano em que o Centro Universitário Adventista sente as primeiras transformações na educação superior e inicia uma nova fase que, vai de 1997 a 2000, tendo como auge a criação do Centro Universitário Adventista, no final de 1999.

⁶⁴ Apesar da figura do centro universitário ter sido criada a partir de 1997 e do Instituto Adventista de Ensino recebido a denominação Centro Universitário Adventista a partir de setembro de 1999, para assegurar a clareza do texto, o nome Centro Universitário Adventistas é utilizada para identificar a instituição de ensino em questão, em todo o período analisado por esse estudo.

Feitas essas considerações os tópicos seguintes destinam-se a determinar os esquemas interpretativos do nível estratégico, o posicionamento estratégico, bem como a relação entre essas duas categorias analíticas nos dois períodos definidos pelo estudo. Este trabalho considera as alterações na política educacional brasileira para o ensino superior, ocorridas a partir do final de 1995, como o fator ambiental orientador das transformações verificadas entre os períodos.

4.3.3 Esquemas interpretativos

Os tópicos apresentados na seqüência destinam-se a descrever o conjunto de crenças e valores que compõem os esquemas interpretativos do nível estratégico em cada um dos períodos abrangidos pelo estudo, justificando no decorrer do texto as diferenças encontradas.

Tendo em vista a grande influência exercida pela Igreja Adventista do Sétimo Dia sobre os integrantes do nível estratégico, faz-se necessário apresentar algumas considerações gerais sobre a estrutura administrativa e filosofia da Igreja Adventista que, como será demonstrado na seqüência, auxiliam na composição dos esquemas interpretativos.

A igreja Adventista do Sétimo dia é uma instituição sediada em Washington D.C. Sua origem está do movimento Millerite de 1840, embora o nome Adventista do Sétimo Dia só tenha sido escolhido em 1860 e a organização oficial da igreja só tenha sido realizada três anos após. (Yearbook 1999, 1999). Atualmente a Igreja Adventista é uma entidade religiosa estabelecida em 204 países e que atua em quatro áreas fundamentais: educação, saúde, filantropia e evangelização.

A Igreja Adventista é um sistema mundial de educação, digamos assim a igreja trabalha em alguma áreas, evangelização, saúde, filantropia e educação. São quatro grandes áreas. E esse sistema nós implantamos no mundo inteiro. Então existe um livro de todos os regulamentos mundiais, e eles são adaptados segundo o continente.

A primeira rede mundial de escolas adventistas foi estabelecida em 1872 e em 1877 foi formada a primeira *state-wide Sabbath Schools Association* (Yearbook, 1999). A partir dessa estrutura, a Igreja Adventista do Sétimo Dia desenvolve uma filosofia própria para a educação em cada um dos níveis que ela se apresenta: ensino básico, ensino médio e ensino superior; tendo por base a origem do homem, sua natureza e o seu destino (Divisão Sul Americana, 1999).

Para os adventistas a distinção entre os atos intrinsecamente bons e maus é feita por

meio das revelações contidas nas escrituras sagradas, de forma que um dos fundamentos do sistema educacional adventista é velar pelas escrituras sagradas (Divisão Sul Americana, 1999).

Três pressupostos básicos da filosofia adventista devem ser considerados no processo de educação: o teocentrismo, que é a afirmação da fé na revelação divina; o criacionismo, teoria segundo a qual Deus é o único responsável pela existência e manutenção do universo; a revelação pessoal de Deus realizada por meio da Bíblia que representa a palavra de Deus (Divisão Sul Americana, 1999).

Seguindo esses princípios, a educação no sistema adventista deve mudar o educando, com o intuito de restaurar no homem a imagem de Deus. Para tanto, três caminhos devem ser utilizados: a influência do conhecimento, o discernimento, a razão e a compreensão, que são os resultados esperados do programa escolar; o exemplo dado pelo corpo docente e pela maioria dos estudantes; e, a conformação de todos os alunos às regras sustentadas pela instituição (Divisão Sul Americana, 1999).

A educação adventista ressalta o caráter cristão e o compromisso religioso como uma das mais importantes qualificações ocupacionais. “Só um professor Adventista satisfaz as demandas de um colégio adventista, porque só ele pode interpretar a relação existente entre as posições que descansam principalmente na fé, e as que descansam principalmente nas evidências empíricas” (Divisão Sul Americana, 1999, p. 300).

O ensino religioso deve ser uma disciplina obrigatória em todos os níveis de estudo, sendo que no ensino superior cabe as instituições indicar às disciplinas de educação religiosa a serem cursadas a cada ano (Divisão Sul Americana, 1999).

O propósito das instituições de nível superior adventistas é “dar oportunidade especial aos jovens adventistas que desejem cursar estudos superiores, com o objetivo de prepará-los como missionários para servir a Igreja em diferentes ramos” (Divisão Sul Americana, 1999, p. 304). As instituições adventistas de nível superior podem oferecer outros cursos para satisfazer as necessidades dos jovens, desde que atendam aos requisitos da filosofia adventista.

Em suma, as instituições de ensino superior adventistas têm por objetivo desenvolver no aluno os valores éticos, religiosos e sociais compatíveis com os ensinamentos da Igreja, de forma a preparar os alunos para exercer uma profissão dentro e fora das Organizações Adventistas (Divisão Sul Americana, 1999).

Podemos dizer que graças a essa filosofia adventista hoje operamos um sistema educacional em 205 países do mundo dos 230 reconhecidos pela ONU [...] ela prima pelos aspectos emocionais, intelectuais, físicos e espirituais. [...] E cada instituição tem a responsabilidade de compartilhar em todas as suas atividades e primar por esses aspectos fundamentais para o desenvolvimento harmônico de todas essas faculdades. Essa é a diferenciação das demais universidades e centros [...] E a igreja adventistas não abre mão. Cada instituição tem que cumprir a sua missão.

A estrutura administrativa da Igreja Adventista tem como órgão máximo a Associação Geral dos Adventistas do Sétimo Dia, de agora em diante denominada Associação Geral, que é a entidade máxima ligada à administração da Igreja Adventista no mundo; ela é a maior entidade da igreja e engloba todas as demais (Divisão Sul Americana, 1999).

A Associação Geral conduz a obra mundial da Igreja por meio de suas divisões que são sucursais dela que operam subordinadamente e em harmonia com os preceitos da Associação Geral em um território específico. A divisão abrange todas as uniões, associações e missões localizadas na área do mundo que lhe é confiada (Divisão Sul Americana, 1999).

O Centro Universitário Adventista é subordinado à Divisão Sul-Americana da Associação Geral dos Adventistas do Sétimo Dia, de agora em diante chamada Divisão Sul-Americana, que abrange oito países Sul-Americanos, dentre eles o Brasil. Devido às dimensões continentais de nosso país, o Brasil é subdividido em cinco Uniões, sendo que o Centro Universitário Adventista se encontra subordinado a UCB – União Central Brasileira (Divisão Sul-Americana, 1999).

Como ramificações dessa estrutura há um conjunto de departamentos responsáveis por supervisionar as instituições de ensino ligadas a Igreja Adventista. O órgão máximo dessa estrutura é o Departamento de Educação da Associação Geral, o qual tem ascendência sobre o Departamento de Educação da Divisão Sul-Americana, que recebe informações do Departamento de Educação da UCB, à qual o Centro Universitário Adventista se encontra subordinado (Divisão Sul-Americana, 1999).

O Departamento de Educação da Divisão Sul-Americana tem por funções, dentre outras: fomentar a missão e os ensinamentos adventistas, por meio de suas agências educacionais; aconselhar na preparação dos orçamentos das instituições educacionais; inspecionar periodicamente os departamentos de educação das uniões; bem como avaliar periodicamente as instituições educacionais de nível superior e universitário.

Em seu trabalho, o departamento é auxiliado por uma comissão denominada COSAME – Comissão Sul-Americana de Educação – a qual entre outras funções, deve avaliar a qualidade dos programas educacionais das instituições denominacionais e a forma

como essas instituições vêm implementando a filosofia adventista de educação.

No uso dessas atribuições, a COSAME tem competência para analisar os projetos para acrescentar novos cursos de graduação, extensão, pós-graduação e aperfeiçoamento em instituições de nível superior ou universitária, bem como recomendar a divisão, a abertura ou o encerramento de instituições de nível superior, tendo em vista o relatório das comissões de avaliação (Divisão Sul-Americana, 1999).

A responsabilidade pela manutenção de instituições de nível superior é de uma ou mais uniões. No caso do Centro Universitário Adventista a responsabilidade recai sobre a União Central Brasileira, sua entidade mantenedora. O estabelecimento de novas instituições de ensino superior, ou a elevação de nível de uma instituição existente depende da recomendação do Departamento de Educação da Associação Geral, após análise de uma comissão avaliadora, num processo chamado avaliação denominacional.

Todo o curso superior, mesmo agora sendo centro universitário, ele tem de ter uma aprovação denominacional, ou seja com a igreja. Vamos supor que queremos pensar em abrir direito. Além do governo ter de autorizar, aí envolve organismos acima da união. Talvez você esteja sabendo que a União é ligada à Divisão Sul-Americana do Brasil e esta por sua vez à Associação geral dos Estados Unidos. Os cursos superiores têm de ter um OK final da direção geral lá nos Estados Unidos; não se abre nenhum desses cursos sem ter passado pelas comissões.

Quando a instituição no ensino superior quer abrir um curso, a gente prepara um processo prévio dando as possibilidades, filosofia, o que se pretende, e eles (igreja Adventista) nomeiam uma comissão prévia de verificação, para ver se a instituição tem condições de abrir aquele curso; senão você poderá abrir uma droga, uma coisa sem significado.

Em princípio esse controle da igreja não impõe restrições diretas à instituição, para a criação de um novo curso superior, mas é uma garantia de que os interesses e a filosofia do sistema adventista de ensino serão preservados, como demonstra um dos entrevistados.

A priori, não existe nenhum curso superior que a Igreja recuse. Mas é lógico que em alguns tipos de cursos nós não mexeríamos. Vamos supor, a parte que lide mais com artes, teatro, cinema, filosofia; isso não é muito nossa prioridade mexer com segmentos assim. Não é exatamente um não; ele não é assim autoritário.

É importante para os Adventistas manter suas escolas dentro dos princípios da fé, de forma que os membros do nível estratégicos são escolhidos preferencialmente dentre os membros da Igreja como forma de manter a homogeneidade de pensamento dentro da instituição.

[Os membros da alta administração] são pastores, mas sempre com outra faculdade. Não é necessário serem pastores [mas são no mínimo obreiros?] sim são obreiros. São os que trabalham

tempo integral, 24 horas para a organização. Isso é necessário, principalmente em função administrativa e chefe de departamento [...] só podemos transmitir a filosofia, se vivermos a filosofia.

A Igreja Adventista exerce rigoroso controle sobre suas instituições educacionais, pois o ensino é visto como um dos principais veículos para a divulgação dos princípios da Igreja. Tendo em vista a importância atribuída ao ensino, a Igreja Adventista investe, em um primeiro momento, no desenvolvimento de suas instituições de ensino em todos os níveis, até que essas possam garantir sua autonomia financeira.

Passado o momento inicial de instalação da instituição educacional, a Igreja deseja que as escolas de todos os níveis a ela vinculadas sejam auto-sustentáveis. Para tanto, desenvolve rigoroso esquema de controle financeiro sobre as instituições de ensino a ela vinculadas, realizado por meio da aprovação do orçamento operativo das instituições e acompanhamento de relatórios operacionais mensais. No caso do Centro Universitário Adventista, a competência para as análises financeiras é da comissão diretiva do instituto e da UCB.

Atendendo aos procedimentos da Igreja, o nível estratégico do Centro Universitário Adventista é composto, nos dois períodos estudados, por pastores ligados a Igreja Adventista. Essa composição homogênea, aliada aos controles exercidos pela Igreja Adventista sobre suas instituições de ensino, auxilia na formação dos esquemas interpretativos que orientam as ações estratégicas da instituição nos dois períodos estudados. O Quadro 11 apresenta o conjunto de crenças e valores da alta administração nos dois períodos considerados.

4.3.3.1 Período de 1990 a 1995

O Centro Universitário Adventista nesse período, é uma das principais escolas da rede adventista no Brasil, em todos os níveis de ensino. Devido às pequenas dimensões do ensino superior na instituição que estava restrito a três faculdades distribuídas em duas sedes, a maior parte dos alunos do Centro Universitário Adventista estavam distribuídos entre o ensino básico e médio.

Quadro 35: Esquemas Interpretativos – Centro Universitário Adventistas

Crenças e Valores predominantes nos Esquemas Interpretativos	
Período de 1990 a 1996	Período de 1997 a 2000
?? Disseminação dos Princípios da Igreja Adventista; ?? Formação Integral do Indivíduo; ?? Segurança Financeira; ?? Atender às Necessidades das Organizações Adventistas; ?? Investir no Grupo.	?? Disseminação dos Princípios da Igreja Adventista; ?? Formação Integral do Indivíduo; ?? Segurança Financeira; ?? Investir no Grupo; ?? Preparar Profissionais para o Mercado; ?? Preservar as Características Confessionais da Instituição.

Fonte: Elaborado pelo autor com base na análise dos dados primários e secundários.

Como a Igreja Adventista possui no Brasil, um reduzido número de cursos superiores, o Centro Universitário Adventista recebe um cuidado especial por parte de sua entidade mantenedora. Essa estreita ligação entre o nível estratégico do Centro Universitário Adventista e a Igreja Adventista do Sétimo Dia é decisiva para a delimitação do esquema interpretativo da alta administração nesse primeiro período, que é composto pelas seguintes crenças e valores: disseminação dos princípios da Igreja Adventista; formação integral do indivíduo; segurança financeira; atender às necessidades das organizações adventistas; preservação das características confessionais da instituição; e, investir no grupo.

A origem do Centro Universitário Adventista, com uma escola de formação de pastores para a Igreja Adventista, marca todo o desenvolvimento da instituição, de forma que a disseminação dos princípios da Igreja Adventista é um dos valores presentes no discurso do nível estratégico. Esse valor é forte no ensino básico e estende-se ao ensino superior, na medida em que uma das funções da escola é ensinar que os alunos conheçam ou aprofundem seus conhecimentos dos princípios fundamentais professados pela fé adventistas.

Sim [o Centro Universitário Adventista tem uma função missionária], mas respeitando a liberdade religiosa. Como o nosso objetivo é conservar os nossos, então mantemos isso para conservar os nossos e abrimos para quem quiser. Dentro do princípio da liberdade religiosa, fazemos um estudo comparado das religiões. No início esse estudo é bem diluído e superficial. No ensino superior o aluno já tem capacidade de comparar [...] E debatemos livremente, porque se você tem a verdade, você não tem que esconder nada.

... os objetivos primordiais [do Centro Universitário Adventista] seriam: ter um bom nível de ensino superior acoplado a uma educação cristã; então há uma integração entre fé e ensino sem ser doutrinário.

Ao lado dessa função de disseminar os princípios da Igreja, o Centro Universitário

Adventista, por meio dos seus cursos, busca oferecer aos alunos mais do que um conjunto de conhecimentos. O Centro Universitário Adventista preocupa-se também com o desenvolvimento do ser humano, com o seu crescimento espiritual, mental, emocional e psicológico. Essa forma de encarar o ensino, representada pelo valor formação integral do indivíduo, indica a preocupação do Centro Universitário Adventista e da própria Igreja Adventista com o ensino oferecido em suas escolas.

[...] a nossa preocupação é com uma educação diferenciada; temos uma preocupação com o homem como um ser criado por Deus, e isso nos responsabiliza por um tipo de educação diferente. Nós nos preocupamos com o desenvolvimento total do ser humano, o crescimento físico, espiritual, social, psicológico, mental, emocional. Nós não nos preocupamos em dar conhecimento mas nos preocupamos com a formação do indivíduo, tanto no aspecto pessoal como profissional.

A Igreja Adventista é extremamente cuidadosa com a aplicação de seus recursos, o que é claramente demonstrado pela preocupação da instituição de regular, por meio de seus livros de normas, os princípios básicos para a correta aplicação dos recursos financeiros. Esse princípio adotado pela Igreja em nível mundial alcança todas as instituições a ela vinculadas, de forma que a segurança financeira é um dos valores compartilhados pelo nível estratégico do Centro Universitário Adventista.

[...] nós procuramos conduzir a escola de tal maneira que equilibremos entradas e saídas dentro daquela necessidade de um pequeno investimento para cobrir as necessidades da escola. Então necessariamente nós não somos uma empresa para dar lucro, mas evidentemente a escola tem de equilibrar-se financeiramente.

[pelo grande investimento que temos de fazer] temos que trabalhar de uma maneira muito segura e mais lenta às vezes. Principalmente pelo país, ninguém sabe o que poderá acontecer amanhã. Temos muito cuidado. A organização não se lança em aventuras.

Nessa fase, devido ao pequeno número de cursos e de profissionais formados pelo Centro Universitário Adventista, a grande preocupação da instituição estava na preparação de profissionais para atender às necessidades das organizações de origem adventista, o que facilitava a colocação dos alunos formados no mercado de trabalho. A própria orientação de crescimento nessa fase estava voltada para essa filosofia, no sentido de investir nas áreas da saúde e da educação com o objetivo de formar profissionais para os hospitais e colégios da rede adventista. Essa orientação está refletida no formar profissionais para as organizações adventistas.

[No início da década] Mesmo sendo uma universidade amplamente aberta para todos, mas que haja também uma formação de um quadro para as próprias necessidades; digamos assim, formar professores para as escolas dos colégios da rede, formar profissionais nas áreas da saúde para as

instituições de saúde, ou no caso de curso na área religiosa, teologia para formar pastores para atuarem aqui. São esses os aspectos mais internos, mas aspectos gerais também.

4.3.3.2 Período de 1997 a 2000

As mudanças na política educacional para o ensino superior são vistas pelo Centro Universitário Adventista como oportunidade para concretizar o projeto de expansão da instituição, por meio da criação de novos cursos e da aprovação do Centro Universitário Adventista.

As vitórias alcançadas pela instituição nesse segundo período, gradativamente vão alterando o conjunto de valores e crenças do nível estratégico, entretanto, as orientações básicas da instituição continuam as mesmas, uma vez que a força de influência da Igreja permanece ainda como o grande fator orientador do nível estratégico, de modo que o esquema interpretativo apresenta a seguinte composição: disseminação dos princípios da Igreja, formação integral do indivíduo; segurança financeira; preparação de profissionais para o mercado; preservação das características confessionais da instituição; e, investir no grupo.

A linha mestra orientadora das ações do nível estratégico do Centro Universitário Adventista, nessa segunda fase, continua amoldada às diretrizes do sistema educacional adventista, de forma que a disseminação dos princípios da Igreja e a formação integral do indivíduo, aproximado-o da imagem de Deus, continuam a ser valores presentes no discurso do nível estratégico.

[...] os nossos objetivos continuam sendo os mesmos: oferecer uma educação de qualidade que valorize o ser humano como um ser humano integral, com ênfase no desenvolvimento de valores especialmente valores intelectuais, estéticos, profissionais, valores sociais, valores cristãos para a formação do indivíduo como um todo, que é o que achamos que é uma grande necessidade da sociedade em todos, os tempos ainda mais hoje.

Em termos de estratégia, nos buscamos hoje um nível de excelência como objetivo final. Como uma instituição confessional, nós também cremos que temos valores a serem passados para a sociedade que são diferentes de uma instituição pública ou de uma instituição particular que visa apenas ao ensino.

Todo o projeto de expansão da instituição é coordenado pelo valor segurança financeira, pelo qual a instituição só ingressa em novos projetos caso tenha reserva de recursos para assegurar a sua continuidade. Todo o processo é também controlado pela Igreja Adventista, que dá a palavra final sobre a elaboração do orçamento, assegurando à instituição certa margem de liberdade no desenvolvimento desse orçamento.

O aumento no número de cursos exige que a instituição gradativamente reoriente seu foco de atuação. Apesar da prioridade da instituição continuar voltada para a formação de profissionais capacitados para atuar nas organizações adventistas, o aumento do número de alunos a serem formados nos próximos anos não poderá ser absorvido pelas instituições adventistas, o que exige que o profissional seja preparado para competir num mercado de trabalho cada vez mais competitivo, ressaltando a importância da preparação de profissionais para o mercado.

Eu diria que hoje a ênfase está em formar um bom profissional na sua área, seja ele membro ou não da Igreja, seja de qualquer crença. A pequena modificação que pode ter acontecido é que a formação seja bem ampla hoje, bem geral, não obrigatoriamente que tenha que ser este quadro para trabalhar especificamente em atividades que a igreja tem, mas em geral [...]

Essa mudança aconteceu pela impossibilidade hoje de atender à crescente gama de atividades que existem. Você tem hoje um número muito grande de pessoas se formando em escolas superiores e logicamente não teria a empregabilidade para todos. Então é nesse sentido que é mais aberto hoje.

Há um cuidado por parte da Igreja em preservar as características da instituição, independentemente do tamanho que ela venha a alcançar. Essa preocupação integra o discurso do nível estratégico, refletida no valor Preservação das características confessionais da instituição, que orientam as ações destinadas a evitar que sejam apagadas as características religiosas da instituição, como ocorreu em boa parte das instituições confessionais do país especialmente as católicas que, apesar de continuarem confessionais, relegaram a um segundo plano a transmissão dos princípios da Igreja. Esse valor é ressaltado, uma vez que, para o nível estratégico a formatação da instituição dentro dos princípios adventistas é o seu grande diferencial, com relação às outras escolas.

Há um controle [da mantenedora] [...] para que não haja problemas. Senão pode haver o seguinte distúrbio: que o Centro Universitário Adventista senão não tem um bom vínculo com a mantenedora, no caso confessional, pode ter um certo desvio de rota e perda até de controle do aspecto denominacional. [...]

[...] passa a ser uma entidade que originalmente é religiosa, mas na prática ficou assim quase como se fosse secular. Esse cuidado tem de ser tomado para não haver esse problema.

Quando me apresentaram o curso de nutrição, eu fui contra; mas hoje acredito que vai ser um dos grandes cursos da instituição, porque ele não é só técnico como em outras universidades, ele é humano é pessoal. Então eu acho que cursos que em outras universidades nem sempre serão considerados, nós teremos grande sucesso por causa da nossa filosofia.

A pressão legislativa voltada para a qualificação do corpo docente combinada com o interesse da instituição em preparar um corpo docente ligado a religião adventista ressaltam

nesse período a importância do valor investir no grupo, nesse novo período.

4.3.4 Posicionamento Estratégico

As seções apresentadas na sequência destinam-se a determinar o posicionamento estratégico adotado pelo Centro Universitário Adventista por meio das estratégias: de recursos, de produtos e de mercado, adotadas pela instituição, em cada um dos períodos delimitados para esse estudo. As diferenças no posicionamento adotado entre os dois períodos serão justificadas à medida que forem sendo descritas. O Quadro 12, resume o posicionamento estratégico da instituição nos dois períodos estudados.

Quadro 36: Posicionamento Estratégico – Centro Universitário Adventista

Posicionamento Estratégico.					
Período de 1990 a 1996			Período de 1997 A 2000		
<u>Estratégias de Recursos.</u>	<u>Estratégias de Produtos.</u>	<u>Estratégias de Mercado.</u>	<u>Estratégias de Recursos.</u>	<u>Estratégias de Produtos.</u>	<u>Estratégias de Mercado.</u>
? Investimentos em infra estrutura no campus Engenheiro Coelho; ? Investimentos concentrados no ensino básico e médio; ? Reserva de recursos a serem criados no processo de autorização da Universidade Adventista Brasileira – Empréstimo em favor do HASP; Preferência por professores de dedicação exclusiva (obreiros); ? Ênfase na qualificação docente para todos os níveis de ensino.	? Projeto de criação de novos cursos e da Universidade Adventista Brasileira (não concretizado); ? Transferência da faculdade de educação e do SALT do São Paulo para Engenheiro Coelho; ? Criação de cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> e de um mestrado em educação; ? Realização de cursos de extensão cultural; ? Disciplinas peculiares a natureza religiosa da instituição inseridas em todos os cursos; ? Criação de um	? Marketing restrito aos meios de comunicação da igreja adventista; ? Acomodações para aluno em regime de internato; ? Bolsas de estudo oferecidas em troca do trabalho dos alunos realizado em favor da instituição.	? Reserva de recursos para a implantação de novos cursos e do centro universitário – cobrança do empréstimo realizado em favor do HASP; ? Montagem da infra estrutura para os novos cursos usando a reserva de recursos; ? Ampliação do acervo da biblioteca e construção de novos laboratórios; ? Preferência por professores de dedicação exclusiva (obreiros) – estruturação do plano de carreira para professores “não obreiros” ? Estruturação	? Aumento de 25% nas vagas dos cursos existentes no primeiro período e transformação da licenciatura curta em ciências nos cursos de matemática e ciências; ? Disciplinas peculiares à natureza religiosa da instituição inseridas em todos os cursos; ? Criação de 08 novos cursos via autorização do MEC e 03 via autonomia do centro universitário; ? Tentativa de credenciar o mestrado em educação na CAPES (não concretizado).	? Definição das áreas de atuação de cada um dos campus para evitar concorrência entre eles; ? Acomodações para alunos em regime de internato; ? Processo seletivo realizado simultaneamente em várias regiões do país; ? Marketing realizado nos mais variados meios de comunicação; ? Bolsas de estudo oferecidas em troca do trabalho dos alunos realizado em favor da instituição; ? Previsão de uma segunda fase no processo seletivo

	curso de pedagogia em SP em convênio com a UNISA.		do programa de qualificação docente – ênfase no ensino superior.		destinada a completar as vagas restantes na primeira fase.
--	---	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor com base na análise dos dados primários e secundários

Para pôr em prática esse projeto, foi criado, em 1992, o cargo de vice-diretor geral para expansão universitária, centralizando as atividades destinadas ao crescimento dos cursos superiores da instituição. Tendo em vista a dificuldade encontrada pela instituição de executar seu projeto de universidade, essa fase é vista como período de retração do ensino superior, decorrente de uma política restritiva do Conselho Federal de Educação.

Nesse período [início dos anos 90] a educação estava bastante engessada, paralisada não muito diferente do que aconteceu na década de 80, mas com sinais gradativos de um horizonte de maior abertura e perspectiva de melhoria da qualidade e alguns sinais de atualização e modernização do ensino superior.

No começo dos anos 90, estava meio confuso, porque havia um pouco de corporativismo e uma série de dificuldades de aprovação desses processos de encaminhamento e rapidez desses processos, porque ali havia até um pouco de necessidade de política e outros aspectos para conseguir as coisas. Era mais difícil.

Em termos de minha função, o governo sempre restringiu a expansão do ensino superior, e toda a legislação era no sentido de reprimir a demanda, incluído o Conselho Federal de Educação hoje extinto, todas as suas resoluções eram nesse sentido.

Apesar de todas as dificuldades encontradas pela instituição para ampliar seus cursos, a idéia de criar a Universidade Adventista Brasileira dita as linhas mestras para o posicionamento estratégico do Centro Universitário Adventista, no primeiro período estudado.

4.3.4.1 Período de 1990 a 1996

Nessa primeira fase, o Centro Universitário Adventista é composto por três faculdades isoladas que oferecem os cursos de enfermagem, pedagogia, letras e ciências de licenciatura curta, todos concentrados no Campus São Paulo. Como decorrência do pequeno número de cursos superiores e vagas oferecidas pela instituição, a maioria dos alunos do Centro Universitário Adventista estavam concentrados no primeiro e segundo grau⁶⁵.

A Igreja Adventista, entidade mantenedora do Centro Universitário Adventista, por meio da Divisão Sul Americana, já possuía universidades em boa parte dos países da América

⁶⁵ Hoje ensino básico e ensino médio.

do Sul, entretanto, no Brasil, o ensino superior de origem adventista estava concentrado em poucos cursos oferecidos, por faculdades isoladas, a maioria deles concentrados no Centro Universitário Adventista.

Buscando aproveitar-se da política do Governo Federal para a educação superior da segunda metade da década de 80 e primeira metade da década de 90, que privilegia a criação de universidades, a Igreja Adventista idealiza a formação da Universidade Adventista Brasileira, instituição multicampi, que abrangeria a totalidade dos cursos superiores oferecidos por instituições de ensino adventistas no Brasil.

É que as instituições adventistas mantidas pela organização adventista em várias partes do mundo já têm universidade e o Brasil um país com essa população e com essas dimensões não tinha uma universidade; então nós queríamos abrir uma universidade.

4.3.4.2.1 Período de 1997 a 2000

A nova política educacional para o ensino superior é vista pelos integrantes do nível estratégico do Centro Universitário Adventista como nova oportunidade para aumentar o número de cursos superiores oferecidos pela instituição. A idéia inicial de aprovar a Universidade Adventista Brasileira é abandonada, devido às dificuldades impostas pelo governo para a criação dessa modalidade de instituições de ensino. Por outro lado, a criação da figura do centro universitário, que congrega a autonomia universitário, uma vocação voltada para o ensino e critérios mais brandos para sua aprovação, abre a possibilidade de que a instituição realize o ideal aventado no período anterior. É esse o objetivo que move as ações estratégicas do Centro Universitário Adventista nesse novo período.

Em 1995, com os sinais da alteração da política educacional para o ensino superior, um novo profissional é chamado para coordenar o processo de expansão da universidade, que segue com a solicitação de 21 novos cursos distribuídos entre os dois campi, passa pelo pedido de centro universitário no Conselho Nacional de Educação em 1997 e culmina com a criação, no dia nove de novembro de 1999, do Centro Universitário Adventista a partir das faculdades de educação e de enfermagem do Centro Universitário Adventista.

O Centro Universitário Adventista é uma instituição de ensino superior bicampi, com sede na cidade de São Paulo. O centro universitário só tem autonomia para abrir novos cursos na sua sede, de forma que o Campus Engenheiro Coelho, apesar de integrar o centro universitário, necessita de autorização do Conselho Nacional de Educação para a criação de novos cursos superiores.

A instituição obteve bons resultados nos dois cursos avaliados pelos provão. Tendo em vista esses resultados, a instituição toma algumas medidas destinadas a manter o bom desempenho dos alunos na prova. São elas: trabalho de conscientização de professores e alunos sobre a importância da avaliação para a imagem da instituição, esse trabalho estende-se a todos os cursos; e, a adaptação do currículo dos cursos, para que os alunos tenham oportunidade de conhecer toda a matéria abrangida pela avaliação.

Antes do provão a gente conscientiza os alunos da necessidade deles responderem. Nós não temos nenhum mecanismo que possa ajudar o aluno no sentido de responder aqui ou lá; mas nós trabalhamos os conteúdos.

A única alteração básica que tivemos foi ver o programa que seria exigido no provão e adequar o nosso programa de ensino a essas exigências. Se havia um ou outro assunto que nós não estávamos trabalhando, passamos a trabalhar. Mas havia muito pouca diferença daquilo que nós fazíamos. Nós procuramos conscientizar os professores, porque diante deles está essa responsabilidade: a avaliação não é só do alunos, indiretamente a avaliação é deles também.

Após cada avaliação nós, os incumbidos das áreas reúnem, avaliam o desempenho de nossos estudantes, refletem um pouco sobre as metodologias, sobre os conteúdos que estão sendo adotados, quer dizer fazem uma reflexão, uma análise que confronta o desempenho que nossos alunos tiveram e aquilo que estamos efetivamente fazendo; ele tem sido instrumento de reflexão dentro da instituição.

O panorama da educação superior sofre uma mudança acentuada na opinião dos entrevistados. O principal fator motivador dessa mudança é a abertura dada pelo governo para a criação de cursos e de instituições de nível superior, processo acompanhado pela criação de um sistema de avaliação que chama as instituições a refletir sobre a qualidade de seus cursos.

Com o fechamento do antigo conselho e abertura do novo, esse novo governo e o ministro da educação, eles agora propiciam a expansão do ensino superior dentro dos padrões de qualidade. Isso é muito bom, porque a demanda aumentou no país. Melhorou a expansão e também a qualidade. Uma das preocupações do governo é a qualidade. Ele tem todo esse sistema de avaliação institucional, toda essa problemática que o ministério está implantando, isso deve melhorar a qualidade do ensino.

Eu percebo a educação superior em um contexto nacional; eu percebo um dinamismo muito grande, uma flexibilidade, uma mobilidade muito grande e com um nível de autonomia muito maior do que nós percebemos no passado, razões pelas quais eu entendo que finalmente estamos chegando a modernidade do ensino superior no país.

4.3.5 Contexto Ambiental, Esquemas Interpretativos e Posicionamento Estratégico

Esta seção dedica-se a avaliar as relações entre as categorias analíticas consideradas nesta pesquisa nos dois períodos considerados, no caso específico do Centro Universitário

Adventista.

4.3.5.1 Período de 1990 a 1996

O início dos anos 90 é a fase em que o Centro Universitário Adventista busca pôr em prática, de forma mais acentuada, seus planos de crescimento, protocolando diversos projetos de cursos junto ao MEC e lutando para enquadrar-se nos padrões mínimos exigidos para sua transformação em universidade, entretanto, a instituição encontra grande dificuldade para crescer, de forma que o primeiro período estudado é visto com fase de grandes restrições à expansão do ensino superior. Tendo em mente essa consideração inicial, o Quadro 13 orienta as análises apresentadas na sequência.

Quadro 37: Síntese - Esquema Interpretativo e Posicionamento Estratégico do Centro Universitário Adventista – Período de 1990 a 1996

Valores e crenças predominantes no Esquema Interpretativo	Posicionamento Estratégico		
	Estratégias de Recursos	Estratégias de Produtos	Estratégias de Mercado
?? Disseminação dos Princípios da Igreja Adventista; ?? Formação Integral do Indivíduo; ?? Segurança Financeira; ?? Atender as Necessidades das Organizações Adventistas; ?? Investir no Grupo.	? Investimentos em infra estrutura no campus Engenheiro Coelho; ? Investimentos concentrados no ensino básico e médio; ? Reserva de recursos para a implantação dos cursos a serem criados no processo de autorização da Universidade Adventista Brasileira – Empréstimo em favor do HASP; ? Preferência por professores de dedicação exclusiva (“obreiros”); ? Ênfase na qualificação docente para todos os níveis de ensino.	? Projeto de criação de novos cursos e da Universidade Adventista Brasileira (não concretizado); ? Transferência da faculdade de educação e do SALT de São Paulo para Engenheiro Coelho; ? Criação de cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> e de um mestrado em educação; ? Realização de cursos de extensão cultural; ? Disciplinas peculiares a natureza religiosa da instituição inseridas em todos os cursos; ? Criação de um curso de pedagogia em SP em convênio com a UNISA.	? Marketing restrito aos meios de comunicação da igreja adventista; ? Acomodações para aluno em regime de internato; ? Bolsas de estudo oferecidas em troca do trabalho dos alunos realizado em favor da instituição.

Fonte: Elaborado pelo autor com base na análise dos dados primários e secundários.

Com a desapropriação de parte da área do campus São Paulo, na década de 80, o Centro Universitário Adventista adquire nova área de terra na zona rural do município de

Engenheiro Coelho. A escolha dessa área para o estabelecimento do novo campus justifica-se pela filosofia da Igreja Adventista que procura montar suas escolas em regiões afastadas dos grandes centros, para que o aluno possa ter contato com a natureza e não seja influenciado por grupos de pessoas externas à comunidade adventista, mantendo boa parte dos alunos na escola em regime de internato, o que facilita o controle sobre os estudantes, coerentemente com os valores disseminação dos princípios adventistas e formação integral do indivíduo, presentes no discurso do nível estratégico do Centro Universitário Adventista.

[A Igreja Adventista prefere uma] instituição localizada em uma região que tenha pouca influência das grandes cidades [pois isso garante] uma certa privacidade de comportamento, de acesso de qualidade de vida, de forma de viver.

Como filosofia educacional da Igreja a idéia é que seja aqui o centro - sede [Engenheiro Coelho]. Para a comunhão cristã o ambiente ajuda, é mais contato com a natureza e no Rio e São Paulo é mais urbano. Então, no sentido filosófico é que enquadra mais seu centro aqui [Engenheiro Coelho].

Com relação ao campus II, se você olhar para a história da instituição, eles estão com uma solução da mesma maneira que tínhamos aqui, porque isso é uma filosofia da Igreja. Quando chegamos aqui [São Paulo], não havia ninguém perto, mas vieram estudantes aqui, os de perto e os de longe, claro em menor grau.

Essa filosofia educacional estava presente no momento da edificação do Campus São Paulo em uma região Rural da Capital do Estado, entretanto, o crescimento da cidade incorporou o Centro Universitário Adventista a zona urbana. Quando a Igreja Adventista, por meio do Centro Universitário Adventista, procura criar uma universidade, o local mais adequado aos objetivos educacionais da entidade mantenedora é o Campus Engenheiro Coelho, essa preferência justifica a transferência dos cursos de São Paulo para o campus II.

As necessidades da comunidade adventista de São Paulo e dificuldades de ordem prática, relacionados ao oferecimento de estágios para os alunos dos cursos da saúde e à obrigação de manter os cursos estáveis para que o projeto de universidade não fosse prejudicado, impediram que o projeto fosse executado na íntegra. Adequamo-nos ao valor de atender às necessidades das organizações adventistas.

A concentração dos investimentos mais no ensino básico e médio do que ao ensino superior justifica-se pela dificuldade de a instituição aumentar o número de cursos oferecidos, devido à política restritiva do governo, de forma que o ensino básico e médio mostrava-se mais apropriados para atender aos valores segurança financeira e disseminação dos valores da igreja adventista, uma vez que atingiam um público maior.

A intenção de criar a Universidade Adventista Brasileira, buscando aproveitar a preferência do governo por essa modalidade de instituição mostra-se coerente com a disseminação dos valores da igreja adventista, pois permitiria à Igreja, por meio do uso da autonomia universitária, criar os cursos que melhor atendessem aos seus interesses. Como consequência dessa luta pela criação de uma universidade, a instituição abre cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, nas áreas de atuação do Centro Universitário Adventista no ensino superior, ligando-se ao valor atender as necessidades das organizações adventistas.

Como forma de viabilizar o projeto de universidade a instituição, gradativamente, reduz os investimento nos outros níveis de ensino e começa a construir uma reserva financeira destinada a cobrir o investimento necessário à criação de novos cursos superiores, coerentemente com o valor segurança financeira.

Devido às dificuldades encontradas pelo Centro Universitário Adventista para a realização do seu projeto de expansão nesse período, a instituição não vê utilidade imediata para a reserva financeira construída no período. Como o HASP – Hospital Adventista de São Paulo nessa fase passava por dificuldades financeiras, a instituição coerentemente com o valor atender às necessidades das organizações adventistas, empresta dinheiro para o hospital a juros um pouco menores que os de mercado. Como a UCB, entidade mantenedora do centro universitário, ficou como fiadora da operação não havia grandes riscos de que o Centro Universitário Adventista ficasse sem receber o pagamento pelo empréstimo.

O Centro Universitário Adventista, no primeiro período estudado, mantinha a maioria dos seus funcionários na condição de obreiros, o que para os docentes equivale ao regime de tempo integral. O funcionário obreiro é pessoa comprometida não apenas com a instituição de ensino a qual ele está vinculado, mas com a obra da Igreja Adventista. Em outras palavras, esse funcionário é mantido para servir as instituições adventistas que necessitem dos seus préstimos.

Tem-se por princípio que essa pessoa está vinculada ao Centro Universitário Adventista, mas está disponível para servir a igreja em outras instituições. E a igreja tem hoje no mundo cem instituições de nível superior, cinco mil escolas, então ele se torna quase que um servidor do sistema antes que de uma única instituição.

O de dedicação exclusiva geralmente é o adventista, porque os outros não aceitam. É preciso abnegação, sacrifício. Porque você precisa viver dentro de um certo padrão de comportamento, financeiro, e até um certo sacrifício. Tem os privilégios da satisfação, todos vivem uma classe média, com isso nós temos integração.

Para que um funcionário adquira a condição de obreiro é necessário que seja

adventista e esteja engajado com os valores da Igreja. Tendo em vista as considerações, a manutenção na instituição nesses períodos da maioria dos seus docentes em regime de tempo integral, na condição de obreiro, mostra-se perfeitamente coerente com a disseminação dos valores da Igreja Adventista e formação integral do indivíduo, porque a presença de funcionários obreiros garante a uniformidade de pensamento dentro da instituição, facilita o controle da igreja sobre a filosofia adotada pela instituição e cria um ambiente propício para preparação dos alunos dentro dos preceitos da religião.

Dentro dos objetivos da instituição nós sempre trabalhamos com a grande maioria de nossos professores em tempo integral e dedicação exclusiva [...] já era uma filosofia da instituição em função de seus objetivos de formação do educando. Nós sabemos que esse professor vai estar muito mais comprometido com os objetivos da instituição. Ele vai estar o tempo todo ao lado do aluno e não como aquele que vem dar aula como visitante ou tempo parcial.

Esse sistema é adotado pelas escolas adventistas em todo o mundo e está sujeito a um rigoroso controle por parte da Igreja, por meio de comissões de avaliação que visitam a instituição a cada cinco anos, sendo que, um dos critérios considerados para o credenciamento da instituição como adventista é a origem dos funcionários que nela atuam. Esse procedimento tem por objetivo manter a unidade do ensino adventista, como demonstra um dos entrevistados.

Como existe um intercâmbio por exemplo, se você estuda aqui no Centro Universitário Adventista e vai fazer uma pós-graduação, um doutorado em outro colégio de nível superior adventista, tendo essa conexão de acreditação, facilita esse intercâmbio e como se fosse uma rede que está em harmonia. Se esse curso não tivesse esse acompanhamento, iria abrir um curso aqui e quando fosse fazer lá um aperfeiçoamento ou uma pós-graduação, não saberia se esse curso está em um padrão aceitável [...]

É um sistema de avaliação interno de que a igreja faz parte.

Nessa fase, a instituição já investia na qualificação do seu corpo docente de nível superior, médio ou básico. Esse processo justifica-se pelo interesse da instituição em ter um grupo de pessoas, simpáticas aos valores da Igreja Adventista, preparadas para oferecer um ensino capaz de fornecer uma formação integral do indivíduo, coerentemente com o valor investir no grupo.

Ele existia [programa de qualificação], nunca deixou de existir na instituição. Aliás, a nossa instituição tem uma característica interessante de sempre investir no grupo, às vezes de uma maneira orçamentariamente falando, de uma maneira menor e depois de uma maneira maior.

A Igreja procura qualificar as pessoas em termos de filosofia, e essa qualificação é da filosofia da mantenedora, aliada à área do conhecimento em que a gente já estava atuando, que era

enfermagem, educação, pedagogia; essa atitude da mantenedora fez com que sempre fosse mantido um grupo em formação de nível superior.

A existência de um número expressivo de projetos de extensão cultural reflete o valor disseminação dos princípios da Igreja Adventista, pois, aproxima o Centro Universitário Adventista da comunidade local, especialmente daquela de origem adventista.

Há também os jovens que vêm da congregação da Igreja, que eu creio que tenha umas 100 congregações da Igreja num raio de 10 km [...]
O outro campus [Engenheiro Coelho] não tem uma população tão vasta ao redor, mas também pela influência de apenas 16 anos de existência há um bom número de congregações adventistas em volta.

A concentração dos esforços de marketing da instituição nos meios de comunicação adventistas, nesse período, justifica-se porque, devido ao pequeno número de cursos e vagas, a prioridade da instituição era atender o público adventista, uma vez que a instituição, nessa época, já era a principal instituição de nível superior no Brasil ligada a igreja adventista.

Além disso, a divulgação por meio dos veículos de comunicação da Igreja se mostrava uma forma barata e segura de conseguir alunos, tanto para o regime de internato como de externato. Essa atuação mostra-se coerente com o valor segurança financeira, pois, permite que a instituição tenha um marketing eficiente com baixo custo, e atende aos interesses da Igreja representada no valor atender às necessidades das organizações adventista.

Então a estratégia no primeiro momento era uma divulgação mais interna [na comunidade adventista], se bem que o edital é público; mas havia assim uma ênfase mais interna, justamente para ver se o grupo vinha para depois ser aproveitado em campos de trabalho.

Ambos os campi mantêm uma estrutura destinada a atender alunos em regime de internato. Essa forma de atuação é coerente com o valor disseminação dos princípios da Igreja Adventista, pois, a permanência do aluno o dia todo dentro da instituição permite que ele esteja sob a influência da escola durante um período mais longo, recebendo pouca influência do ambiente externo. O internato também atende às necessidades das organizações adventistas, pois permite que a instituição atenda alunos, principalmente adventista, de várias partes do país.

A realização do convênio com a UNISA, para abertura de um curso de pedagogia em São Paulo nesse primeiro período, justifica-se pela forte ligação que há entre as instituições ligadas à Igreja ou pertencente a membros dela. Como fruto dessa ligação, a instituição

incentiva a realização por parte de seus docentes de cursos de pós-graduação em universidades adventistas fora do país. Essa atitude é coerente com o valor disseminação dos princípios da Igreja Adventista, procedimento que se estende ao segundo período estudado.

Quando o sistema é adventista nós mandamos nossos professores para essas universidades para se qualificarem. Hoje temos professores nossos na ANDREWS, estudando e também em outras fora do país.

A concessão de bolsas de estudo pelo trabalho dos estudantes internos mostra-se coerente com a disseminação dos princípios da Igreja Adventista, pois permite que alunos com menor poder aquisitivo, normalmente ligados à Igreja Adventista tenham acesso à instituição. A segurança financeira também se mostra coerente com essa estratégia, uma vez, que permite à instituição reduzir custos com a contratação de mão-de-obra.

4.3.5.2 Período de 1997 a 2000

A mudança da política educacional para o ensino superior fortalece o projeto de crescimento elaborado no período anterior, permitindo a instituição transforma-se em centro universitário. Por isso, a segunda metade da década de 90 é vista, pelo nível estratégico, como um período de grandes oportunidades, abertas por uma política de desenvolvimento para a educação superior, marcada pela expansão das instituições de ensino e pela criação de mecanismos de controle da qualidade. Tendo em mente essas considerações iniciais, o Quadro 14, orienta as análises apresentadas na sequência.

Quadro 38: Síntese - Esquema Interpretativo e Posicionamento Estratégico do Centro Universitário Adventista – Período de 1997 a 2000

Valores e crenças predominantes no Esquema Interpretativo	Posicionamento Estratégico		
	Estratégias de Recursos	Estratégias de Produtos	Estratégias de Mercado
?? Disseminação dos Princípios da Igreja Adventista; ?? Formação Integral do Indivíduo; ?? Segurança Financeira; ?? Investir no Grupo ?? Preparação de profissionais para o	? Reserva de recursos para a implantação de novos cursos e do centro universitário – cobrança do empréstimo realizado em favor do HASP; ? Montagem da infra estrutura para os novos cursos usando a reserva de recursos;	? Aumento de 25% nas vagas dos cursos existentes no primeiro período e transformação da licenciatura curta em ciências nos cursos de matemática e ciências; ? Disciplinas peculiares a natureza religiosa da instituição inseridas em	? Definição das áreas de atuação de cada um dos campus para evitar concorrência entre eles; ? Acomodações para alunos em regime de internato; ? Processo seletivo realizado simultaneamente em várias regiões do país; ? Marketing realizado nos

mercado; ?? Preservação das Características confessionais da instituição.	? Ampliação do acervo da biblioteca e construção de novos laboratórios; ? Preferência por professores de dedicação exclusiva (“obreiros”) – estruturação do plano de carreira para professores “não obreiros” ? Estruturação do programa de qualificação docente – ênfase no ensino superior.	todos os cursos; ? Criação de 08 novos cursos via autorização do MEC e 03 via autonomia do centro universitário; ? Tentativa de credenciar o mestrado em educação na CAPES (não concretizado).	mais variados meios de comunicação; ? Bolsas de estudo oferecidas em troca do trabalho dos alunos realizado em favor da instituição; ? Previsão de uma segunda fase no processo seletivo destinada a completar as vagas restante na primeira fase.
---	---	--	--

Fonte: Elaborado com base na análise dos dados primários e secundários

Com a criação da figura do centro universitário, o Centro Universitário Adventista deixa de lado o projeto de universidade, uma vez que essa nova figura lhe proporciona a autonomia desejada, combinada com critérios mais brandos para a sua aprovação, “[...] a idéia de se tentar aprovação de um centro universitário, foi justamente para tentar viabilizar com maior rapidez a criação de mais cursos”. O Centro Universitário Adventista já tinha tradição no ensino superior, fatores relevantes para as comissões do MEC, como demonstra um dos entrevistados.

Com a solicitação de novos cursos ao Conselho Nacional de Educação surge a idéia de pleitear, perante o BNDS, um empréstimo para a implantação dos novos cursos a serem aprovados, entretanto, essa idéia não é levada a diante, porque representaria um compromisso financeiro muito longo para a instituição, que comprometeria parte de suas receitas. Essa forma de encarar o financiamento mostra-se coerente com o valor segurança financeira, que direciona a instituição a crescer a partir de recursos próprios.

Não [se levou adiante o financiamento perante o BNDS] porque se sentiu que era um compromisso financeiro muito longo e tinha outras necessidades que poderíamos operar com recursos próprios.

Tendo em vista a intenção do Centro Universitário Adventista de financiar o crescimento da instituição com recursos próprios à estratégia de ampliar a reserva financeira da instituição é mantida, coerentemente com o valor segurança financeira.

Com a aprovação dos novos cursos superiores a partir de 1998, a instituição investe sua reserva financeira na construção da infra-estrutura necessária ao funcionamento do ensino superior. Esse investimento é feito gradativamente, de forma que a edificação dos prédios é realizada conforme a disponibilidade de caixa da instituição, coerentemente com a segurança financeira. Tendo em vista a necessidade da instituição de ampliar o volume de recursos de investimento, o Centro Universitário Adventista cobra o empréstimo realizado em favor do

HASP.

A instituição investe também na ampliação do acervo da biblioteca e na construção de laboratórios para assegurar o bom funcionamento dos novos cursos, coerentemente com o valor formação integral do indivíduo.

A definição de padrões de qualidade pelo MEC, bem como a visita das comissões de avaliação do Ministério da Educação, na opinião dos entrevistados, orientam esse processo de implantação dos novos cursos na medida em que põem em foco as falhas apresentadas pela instituição e auxiliam a definição das prioridades relativas a cada curso avaliado.

A comissão torna claros os itens deficitários. Os itens deficitários serão atacados com a urgência necessária para que o curso possa ser reconhecido. Os que estão em fase de pré-reconhecimento, eles já começam dentro dos padrões exigidos pela comissões. É claro que a presença das comissões tem um cunho de exigência que faz com que a instituição corra atrás do prejuízo, se houver alguma coisa para ser resolvida. Com certeza sempre há algum ponto de debilidade, que é atacado com mais rapidez que outros.

De fato o MEC ajudou a priorizar algumas áreas que a gente precisava ter. O MEC em algumas coisas depende um pouco da comissão que vem. Nós acreditávamos que o MEC não iria autorizar engenharia civil aqui [Engenheiro Coelho], porque não tínhamos quase nada nessa área. Mas então a comissão que veio aprovou; então o colégio correu atrás. Então respondendo à pergunta, é lógico que essas novas exigências ajudaram a priorizar aquilo que está sendo mais pedido.

Apesar de os centros universitários não estarem sujeitos diretamente à exigência de que um terço do seu corpo docente seja contratado para atuar em regime de tempo integral, o Centro Universitário Adventista não encontra dificuldades em atender a essa nova exigência, uma vez que no período anterior seus professores já eram contratados para atuar nesse regime.

Eles [as comissões de avaliação] se surpreenderam ao vir fazer as avaliações e nós apresentamos um corpo docente com 80% de período integral e dedicação exclusiva, porque isso ninguém tem.

No segundo período, o Centro Universitário Adventista mantém a mesma estratégia de recursos humanos, coerentemente com os valores disseminação dos princípios da Igreja Adventista e preservação das características confessionais da instituição, que se mantêm presentes nesse período.

O aumento do número de docentes decorrente da criação de novos cursos superiores exige melhor definição do plano de carreira da instituição, que passa a claramente delimitar duas carreiras a do professor obreiro e a do professor não obreiro.

A instituição num primeiro momento, não tem intenção de estender os regime de tempo integral aos professores não obreiros, com exceção daqueles que atuem em áreas

administrativas, porque isso, representaria aumento significativo de custos para a instituição, contrariando o valor segurança financeira.

Não considero que houve alteração [no regime de trabalho do corpo docente]. A gente continua trabalhando da mesma forma do passado. Temos alguns que poderíamos dizer que tem uma dedicação exclusiva e outros que são horistas. Esse grupo sempre foi assim, desde antes até agora. Não temos pretensão no momento de mudar esse processo [no sentido de que os professores em geral, dedicação exclusiva, ainda são vinculados à idéia de obreiros da igreja?] exatamente [e os aulistas à idéia de não obreiros?] exatamente.

A presença de uma análise da conduta moral da pessoa ao lado da titulação como critério de contratação de novos docentes mostra-se coerente com os valores disseminação dos princípios da Igreja Adventista: a transmissão da filosofia adventista exige a manutenção de uma linha rígida de conduta que deve ser obedecida pelos docentes que têm a responsabilidade de atuar como modelos para os alunos em todos os níveis de ensino. Esse critério de seleção atende também ao valor preservação das características confessionais da instituição, na medida em que assegura a uniformidade de pensamento entre os membros.

[como critérios de seleção] A formação da pessoa na área específica, a experiência dela na área docente também conta bastante. É claro que em algumas circunstâncias a gente opta por pessoas que não têm grande experiência na área ou às vezes que até iniciaram aqui na instituição. A gente toma em conta também a filosofia de vida da pessoa, não necessariamente que ela seja adventista, mas que tenha uma filosofia voltada para a filosofia que nós temos [...] Então a gente acredita que a filosofia de vida da pessoa interfere no relacionamento. Como a gente considera o professor, o docente como um modelo, então a gente precisa ter uma idéia da filosofia de vida da pessoa, para que ela realmente tenha um relacionamento com a instituição. Eu acho que isso é um fator importante também. Nem sempre determinante mas ele é olhado com um grau de importância.

Temos [professores] adventistas e não adventistas. Você mescla isso aí porque é muito salutar. Olhamos em primeiro lugar a titulação, e é claro uma vez não sendo adventista, mas pelo menos o princípio básicos da modéstia, da sua conduta. É verdade que sempre se prima pelo adventista.

É uma realidade porque a escola tem a sua filosofia. O professor aparece aqui e a gente já conhece e é claro que ele recebe aqui um tratamento quase diferenciado pelos seus princípios. Não fuma, não bebe, não joga, tem uma família organizada, a gente conhece a vida pregressa. A gente não só ensina, a gente forma também, nosso grande ideal é de formar pessoas e a gente forma pelo exemplo. Então é claro que fazemos uma seleção interna, mas não discriminamos. Quando vem alguém de fora e nós precisamos e eles estão em igualdade de condições, nós não discriminamos. Só que quando ele entra, nós avisamos que o nosso padrão de comportamento é esse. O senhor tem que pautar sua vida nos princípios cristãos da ética, não fumar, não beber, não falar palavrão. Na sala de aula ele mantém o padrão da instituição e nós o deixamos um ou dois anos em experiência e quando ele demonstra ser um cidadão confiável, nós não temos dúvidas em admiti-lo e defini-lo como professor responsável pela sua disciplina ou área.

A nova legislação educacional exige que as instituições de ensino superior mantenham um corpo docente qualificado, como demonstra um dos entrevistados “[...] essa

preocupação de melhorar o nível dos professores sempre existiu, mas agora com as exigências via forçar mais”. Atento a essa nova exigência, o Centro Universitário Adventista aprimora seu programa de qualificação docente com o intuito de melhorar o aproveitamento dos recursos nessa área, atendendo ao valor segurança financeira.

Ao lado dos critérios racionais estabelecidos pela instituição, a concessão de bolsa para docentes considera também a adaptação do docente aos princípios da instituição, como forma de assegurar que o investimento, destinado à qualificação do docente favoreça a manutenção da homogeneidade de pensamento dentro da instituição, coerentemente com os valores disseminação dos princípios da Igreja Adventista e preservação das características institucionais da instituição.

Foi, como aumento a necessidade, nós precisamos de professores mestres e doutores e temos um sistema próprio de qualificação docente. Temos uma verba orçamentária e esses professores de dedicação exclusiva tem... damos oportunidade para que todos eles estudem. Desde que inspirem confiança, seja produtivo, tenha os princípios da organização, então ele concorre a bolsas de estudo. Geralmente nós reduzimos bastante a carga horária dele, de tal maneira que ele usa seis, doze horas de aula por semana, e o resto ele se dedica ao seu mestrado e doutorado.

O oferecimento de bolsas, preferencialmente para professores simpáticos à filosofia adventista, demonstra também a força do valor investir no grupo, presente nesse período.

O Centro Universitário Adventista desenvolve todo o seu projeto de expansão no segundo período estudado aproveitando-se das oportunidades abertas pela nova política educacional brasileira.

Na medida em que as oportunidades foram aparecendo, a instituição atenta as aproveita. Assim, inicialmente a instituição aumenta o número de vagas dos cursos já existentes, envia ao Conselho Nacional de Educação novos projetos de cursos superiores e pleiteia a aprovação de um centro universitário.

Toda essa atuação mostra-se coerente com a intenção da Igreja Adventista de ampliar o número de cursos superiores oferecidos por suas instituições no Brasil. Tendo em vista a estreita ligação do nível estratégico do Centro Universitário Adventista com a igreja Adventista, todo o crescimento da instituição é destinado a atender os anseios da igreja, como demonstram os entrevistados: “Ela (a Igreja Adventista) tem uma influência e também direciona as áreas, nós também apresentamos projetos”.

A tendência da instituição de concentrar suas atividades no ensino superior, em detrimento especialmente do ensino médio justifica-se, porque o Centro Universitário

Adventista é a maior instituição de ensino universitário da rede adventista, sendo que outras escolas da rede podem atender à demanda pelos demais níveis de ensino.

O processo de crescimento do Centro Universitário Adventista é acompanhado pela Igreja por meio da aprovação denominacional prevista como pré-requisito para a criação de novos cursos. Esse processo permite à Igreja manter um controle sobre a expansão do centro universitário. Essa influência da Igreja é decisiva na definição em 1996 dos cursos que a instituição teria interesse em criar, de forma que o Centro Universitário Adventista concentra sua atuação em duas áreas básicas: saúde e educação. Essas áreas coincidem com duas das linhas fundamentais de atuação da Igreja Adventista em nível mundial.

Mas a idéia do centro universitário é ter primeiramente cursos que possam ser utilizados pelas próprias necessidades denominacionais, mas servindo para todos, e cursos com uma certa prioridade como na área de formação de docentes, de formação de líderes na área religiosa, formação de profissionais na área da saúde, são os que tiveram mais crescimento e por isso estiveram num plano prioritário.

Os cursos que nós abríamos antes eram aqueles cursos que estavam mais diretamente ligados às necessidades da Igreja, principalmente o sistema educacional da Igreja, e também na área da saúde, porque a igreja mantém escolas e hospitais. Então eram cursos para preparar profissionais para atender às necessidades da Igreja.

Paralelamente a isso, a instituição dedica-se a abrir cursos para atender às expectativas da comunidade adventista e da comunidade em geral, adequando-se ao valor disseminar os princípios da igreja adventista.

Nós fizemos uma pesquisa entre as nossas escolas [adventistas] de ensino médio e verificamos quais os cursos eles mais desejavam. A organização também tem uma perspectiva como mantenedora das nossas necessidades internas. A partir daí planejamos alguns cursos.

[critério para a criação de novos cursos] A demanda da organização [adventista] no Brasil. A demanda para o público adventista. Primeiramente para atender aos interesses da igreja, depois da comunidade.

O aspecto financeiro também deve ser considerado para a abertura de novo curso, atendendo ao valor segurança financeira, de forma que o Centro Universitário Adventista mescla cursos com grande e pequena necessidade de laboratórios.

Eu posso considerar como fator básico [para a criação de novos cursos] a área em que já estávamos atuando, porque essa área é a que considerávamos sempre mais sedimentada [...] então veremos que o motivo da abertura de novos cursos, os motivos da escolha daquele curso tem que ver com o conhecimento que já tínhamos da área. Outro motivo é servir a comunidade adventista com outros cursos que até então nunca foram oferecidos, como por exemplo o curso de engenharia no campus II, a área de comunicação que também é de interesse da Igreja e da sociedade em geral

[...] A parte também do investimento, ela também é observada na hora de criar um curso novo. Temos que equilibrar alguns cursos que exigem investimento maior, com cursos que exigem um investimento menor, em termos de laboratórios e de estrutura.

Dentro do seu plano de crescimento, o Centro Universitário Adventista define as características de cada campus, ficando o Campus São Paulo com os cursos da área da saúde e de ciências exatas e naturais, e o campus Engenheiro Coelho com os cursos da área de educação e tecnologia. Essa divisão tem por objetivo manter a harmonia entre os campi, evitando que haja concorrência direta entre eles. Caso sejam criados cursos iguais nos dois campi, apenas um deles aceitará alunos internos para esse curso. Essa harmonia entre os dois campi justifica-se pelo valor segurança financeira, pois evita a sobreposição de esforços entre os dois campi.

Mesmo com a aprovação do centro universitário a instituição não tem obrigação de realizar atividades de pesquisa, entretanto, um núcleo de pesquisa é estruturado no final de 1998, iniciando suas atividades em 1999, o núcleo de estudo das origens.

A realização pesquisas nessa área mostra-se coerente com o valor disseminação dos princípios da Igreja Adventista, porque procura encontrar provas concretas de que Deus criou o mundo, defendendo o modelo criacionista em detrimento do modelo evolucionista, que hoje se mostra predominante.

Outras atividades de pesquisa, fruto de empreendimentos individuais, podem ser desenvolvidas, porém, devido a dificuldades de cobrir o alto custo dessa atividade, a pesquisa não é colocada como uma das prioridades da instituição, coerentemente com o valor segurança financeira.

Nós vínhamos tentando alguma coisa de pesquisa formal, mas é muito difícil, precisa de muito dinheiro, de pesquisadores, não tem retorno. Você não tinha estrutura. Agora não, agora temos a pesquisa para o ensino, temos de buscar excelência no ensino; então mudou a filosofia tremendamente. Progredimos muito.

A previsão de um número significativo de cursos de pós-graduação *stricto sensu* (11 cursos) justifica-se, porque a instituição tem a intenção de qualificar seu corpo docente, especialmente em programas que mantenham as características da filosofia adventista, quando possível. Para tanto, será extremamente importante para a instituição ter um programa de pós-graduação forte, que lhe permita preservar as características confessionais da instituição.

O alcance das metas previstas depende do volume de recursos necessários para a implantação de cada um dos cursos, uma vez que a segurança financeira da instituição deve

ser sempre preservada.

No momento, as preocupações da instituição estão voltadas para a implantação dos novos cursos, o que demanda volume de recursos consideráveis, por isso, coerentemente com a segurança financeira, novos projetos como cursos sequenciais e educação à distância, apesar de estarem nos planos da instituição, não foram implantados.

O desenvolvimento de atividades de extensão, especialmente por meio de cursos destinados à população local, mostra-se coerente com o valor disseminação dos princípios adventistas, pois aumenta a entrada da instituição nas comunidades que a cercam. O aumento e estruturação dessa área decorre do próprio aumento da instituição.

O fato de estarmos inseridos em uma região pobre [de São Paulo] tem um lado importante que é o fato da instituição poder agir junto a essa comunidade com trabalhos de extensão universitária, comunitários, no sentido de ser um pólo de influência positiva para melhorar as perspectivas de vida dessa comunidade.

A concorrência para o Centro Universitário Adventista não é ainda uma preocupação fortemente presente no discurso do nível estratégico, o fato justifica-se pela localização dos campi da instituição em regiões fora do eixo das grandes instituições de ensino.

Com o aumento do número de cursos, a instituição sente dificuldades para completar a totalidade das vagas oferecidas, devido a recentidade dos novos cursos e das condições sócio-econômicas da região. Tendo em vista esse contexto ambiental, o Centro Universitário Adventista busca ampliar seu público alvo, pois, focar apenas a comunidade adventista não oferece mais o número de candidatos necessários para completar as vagas oferecidas pela instituição.

Com isso a instituição passa a utilizar os meios de comunicação de massa em geral, além de trabalhos voltados às comunidades próximas. Esses investimentos permitem que a instituição melhore seu poder de atração de alunos.

[...] a gente acredita que a instituição precisa ser mais conhecida do que ela é, fora do grupo que já está com a gente como cliente, porque a gente tem um objetivo de atingir um grupo que não é apenas o grupo relacionado com a Igreja Adventista, e também porque a gente quer eventualmente direcionar para grupos que não conheçam ainda a instituição em áreas localizada perto da instituição, mas que não ficam relacionadas à instituição. Por isso usamos esses veículos de massa.

Tal forma de atuação mostra-se coerente com o valor disseminar os princípios da Igreja Adventista, leva-se a instituição a um público não diretamente ligado à Igreja, para o qual o Centro Universitário Adventista tem oportunidade de apresentar a filosofia da Igreja.

Aproveitando-se da abertura propiciada pela nova política educacional que acaba com a obrigatoriedade do concurso vestibular, a instituição altera seu processo seletivo, que passa a ser realizado em duas fases, sendo que da segunda constam apenas os cursos que não completaram ainda suas vagas. O segundo processo seletivo não abrange a prova de conhecimentos dos conteúdos do nível médio, facilitando o acesso do aluno.

As mudanças no processo seletivo e nas estratégias de marketing justificam-se também pela segurança financeira, pois o desenvolvimento da instituição depende da sua capacidade de atrair candidatos para completar suas vagas.

Na primeira fase do processo seletivo o aluno deve apresentar uma redação autobiográfica, e na segunda fase consta uma entrevista; esses dois mecanismos têm por objetivo fornecer a instituição um perfil do seu aluno, coerentemente com os valores formação integral do indivíduo e disseminação dos princípios da Igreja Adventista, uma vez que a perfeita formação do estudante nos princípios cristãos parte do exemplo tanto dos professores como dos alunos. Assim, esses mecanismos atuam como forma de controle para assegurar que o aluno se mostre adaptado aos princípios da instituição.

A instituição procura também ampliar sua entrada no meio adventista. Para tanto o processo seletivo da instituição começou a ser desenvolvido em várias regiões do país utilizando-se da estrutura das escolas adventistas de nível médio. Com essa medida a instituição facilita o acesso da comunidade adventista à instituição, especialmente do aluno que pretende ser interno, pois, o candidato não precisa deslocar-se até São Paulo para participar do processo seletivo, com um custo reduzido para a instituição, uma vez que a estrutura para a realização das provas é oferecida pela própria rede de ensino adventista.

Em termos de país nós buscamos nossos congêneres. Buscamos alunos de nossa própria rede, que hoje são 99 escolas de 2º grau no país. Vamos as salas de aula no chamado corpo a corpo [...] [...] [a realização do processo seletivo em várias regiões do país] Isso aí é para facilitar que o aluno encarecesse sua movimentação. Teria que vir aqui e voltar e depois retornar. Então ele já faz na sua base, e no ano passado foi em número de 18. Então isso é no aspecto econômico e prático. Sendo que nós já temos a infra-estrutura nessas escolas.

[Realização do processo seletivo em várias partes do Brasil] exatamente. Praticamente não há custos adicionais para a instituição, pois as outras instituições oferecem a infra-estrutura toda para as inscrições e para a realização dos exames. A única coisa que a gente tem de fazer é enviar alguém da comissão de seleção para estar coordenando os trabalhos.

A instituição a cada cinco anos está sujeita a uma avaliação de credenciamento com instituição adventista e são verificados os critérios de qualidade do ensino e a preservação dos valores da religião adventista, entretanto, esse processo de avaliação, apesar

de relevante, não afetava diretamente os aspectos didáticos da instituição. A soma dos processos de avaliação da Igreja com os processos de avaliação do MEC orientam os investimentos da instituição, com o intuito de assegurar suporte tanto para os cursos existentes como para os novos cursos a serem criados, com isso a preocupação com a qualidade dos cursos oferecidos deixa de ser apenas administrativa e passa a incorporar critérios preestabelecidos. Toda essa atuação mostra-se coerente com os valores formação integral do indivíduo e preparar profissionais para o mercado.

A legislação exige um programa de avaliação institucional. Então nós já temos comissões que começam a trabalhar. Todos os cursos da escola serão avaliados anualmente. Então você pega os cursos e compara com os padrões de qualidade. Você vai melhorar o curriculum, corpo docente, objetivos, perfil profissional e assim por diante.

Antes a preocupação com os cursos era mais administrativa. Administração tem preocupação, tem desejos tem sonhos, etc. Mas a partir do momento em que agora nós somos um centro universitário toda a comunidade acadêmica tem que arregaçar as mangas tem que estar envolvida e comprometida com essa nova realidade. Senti uma transformação no nível de envolvimento desde o detalhe da sala de aula, até mesmo com a estrutura organizacional: senti uma diferença muito grande.

A manutenção do programa de bolsas em troca do trabalho do aluno mantém-se nesse período coerentemente com o valor segurança financeira e disseminar os princípios da Igreja Adventista, pois, permite que alunos, em geral adventistas, que não teriam condições financeiras, cheguem à instituição, sem que a instituição tenha de manter esse aluno sem nenhuma contrapartida financeira.

O Centro Universitário Adventista mantém em suas instalações um regime de internato. Esse regime justifica-se: através dele é possível congregar alunos das mais diferentes localidades. Esse procedimento facilita o acesso do aluno à instituição, permitindo que maior número de estudantes, especialmente adventistas, cheguem à instituição. O regime de internato é próprio da filosofia adventista de ensino, porque “uma instituição com alunos residentes, [...] pode influenciar a vida do aluno 24 horas”. Essa forma de atuação mostra-se coerente com o valor disseminação dos princípios da Igreja Adventista.

É claro que a instituição não visa a atender apenas aquele aluno que vem de fora para morar aqui. Então temos um relacionamento com a comunidade de perto, mas também com a comunidade mais distante. Mas em especial o grupo dos adventistas, porque eles sabem que o curso é oferecido aqui Então eles se prontificam a ter um deslocamento maior dentro da cidade para poder estudar dentro de uma instituição adventista.

4.4 CASO 03: A UNIVERSIDADE ALFA

Esta seção dedica-se a apresentar um breve histórico da Universidade ALFA, descrever o conjunto de valores que compõem os esquemas interpretativos do nível estratégico e delimitar o posicionamento estratégico adotado pela instituição nos períodos delimitados para este estudo.

4.4.1 Caracterização da Universidade ALFA⁶⁶

Em 1964, a Sociedade Civil ALFA, entidade mantenedora de um amplo complexo educacional de nível básico e médio, na cidade de Mogi das Cruzes, pleiteia junto ao MEC a abertura de cursos de graduação, aproveitando-se da política expansionista do Governo Federal.

Um ano e meio depois entra em funcionamento, por meio da autorização do egrégio Conselho Federal de Educação, a Faculdade de Direito ALFA de Mogi das Cruzes. Três anos após, a entidade obtém autorização para funcionamento de outra faculdade: a de ciências econômicas e administração de empresas. Buscando atender às necessidades criadas pelo desenvolvimento industrial ocorrido na região, na mesma época, a instituição obtém autorização para o funcionamento da Faculdade de engenharia e operações.

Em 1970, é criada a Faculdade de Arquitetura ALFA e, no ano seguinte, a faculdade de filosofia, ciências e letras, com licenciatura em letras, estudos sociais, além do curso de psicologia com bacharelado, licenciatura e formação de psicólogos. Dois anos depois é instalada a Faculdade de Comunicação Social ALFA, com habilitação em Jornalismo e Publicidade.

Com a reforma educacional de 1978, a faculdade de engenharia de operações é transformada na faculdade de Engenharia industrial ALFA, modalidade Mecânica.

Em 1983, a então federação das Faculdades ALFA inicia seu processo de transformação em universidade, com a aprovação da carta consulta apresentada ao egrégio Conselho Federal de Educação. Dois anos após, a portaria ministerial 1012/85 concedeu reconhecimento oficial à Universidade ALFA.

Atualmente, a Universidade ALFA está instalada em cinco campi, construídos em

⁶⁶ As informações gerais foram obtidas no site da Universidade ALFA.

terrenos de propriedade de sua entidade mantenedora, que somam mais de oitenta e cinco mil metros quadrados. A instituição abriga mais de 12.000 alunos, distribuídos em 28 cursos de graduação e/ou habilitações, um curso de mestrado, cursos de pós-graduação *lato sensu* em diversas áreas e cursos sequenciais, atendidos por um corpo docente composto por mais de 450 professores.

A Universidade ALFA dispõe de uma estrutura que abrange mais de 180 salas de aula, salas ambientes, em torno de 48 laboratórios, além de oficinas, estúdios, 3 auditórios e ginásio poliesportivo. Às instalações agrega-se ainda uma biblioteca central e duas setoriais com um acervo de 150.000 volumes.

4.4.2 Delimitação dos períodos estudados

É possível perceber diferenças significativas no posicionamento estratégico da Universidade ALFA entre os anos de 1990 a 2000. O ano escolhido como marco divisor entre os períodos a serem comparados neste estudo foi 1997. A escolha deste ano justifica-se, pois, é a partir dele, que são tomadas as primeiras medidas estratégicas destinadas a adaptar a universidade ao novo contexto ambiental criado pela nova política educacional para o ensino superior.

Deve-se ressaltar ainda, a existência de alterações estratégicas importantes ao longo do primeiro período estudado, realizadas em consonância com os princípios da nova política educacional, mas, que não podem ser atribuídos diretamente às mudanças ambientais. A partir de 1997, essas ações estratégicas são intensificadas, fato que pode ser atribuído às novas exigências trazidas pelo novo ordenamento jurídico editado, para reger a educação, como será demonstrado ao longo da análise.

Feitas essas considerações iniciais, os tópicos subsequentes destinam-se a descrever os esquemas interpretativos do grupo dirigente e o posicionamento estratégico da Universidade ALFA nos períodos compreendidos entre 1990 e 1996 e de 1997 a 2000. Serão ainda justificadas, a partir dos esquemas interpretativos, as diferenças de posicionamento estratégico encontradas entre os períodos estudados.

4.4.3 Esquemas Interpretativos

Os tópicos a serem apresentados na sequência, descrevendo as crenças e valores compartilhados pelo nível estratégico, procuram construir os esquemas interpretativos do grupo dirigente em cada um dos períodos delimitados para este estudo. Serão também apresentadas considerações necessárias à compreensão das diferenças no conjunto de crenças e valores, à medida que estas forem sendo apresentadas. O Quadro 15, em linhas gerais, apresenta os esquemas interpretativos do nível estratégico da Universidade ALFA.

Quadro 39: Esquemas Interpretativos – Universidade ALFA

Valores e crenças predominantes nos Esquemas Interpretativos	
Período de 1990 a 1996	Período de 1997 a 2000
?? Preocupação financeira; ?? Paternalismo; ?? Formação de profissionais para o mercado de trabalho; ?? Apego à comunidade local	?? Preocupação financeira; ?? Paternalismo; ?? Formação de profissionais para o mercado de trabalho; ?? Apego a comunidade local; ?? Adequação as exigências legais; ?? Qualidade do ensino.

Fonte: Elaborado pelo autor com base na análise dos dados primários e secundários.

4.4.3.1 Período de 1990 a 1996

A política expansionista de cursos, vagas e instituições de ensino superior, levada a efeito por meio da criação de um grande número de faculdades isoladas, que marcou as décadas de 60 e 70, é alterada na década de 80, com a criação de entraves burocráticos à autorização de novas instituições de ensino superior.

O governo, atento aos resultados do processo de crescimento do ensino superior ocorrido nas décadas anteriores, que resultou na criação de grande número de pequenas faculdades, com pouca credibilidade perante a opinião pública, passa a privilegiar as universidades, como forma jurídica apropriada ao oferecimento de curso superiores.

Como fruto dessa nova mentalidade, em especial a partir da metade da década de 80, o Governo Federal, por meio do Conselho Federal de Educação, procura reunir as faculdades isoladas em federações e faculdades integradas, as quais em um momento seguinte, por meio

de carta consulta, poderiam transformar-se em universidades.

Aproveitando-se dessa nova orientação governamental as Faculdades ALFA, reúnem-se em uma federação, a qual, após a aprovação de sua carta consulta, se transforma em universidade e inicia um processo de expansão do número de cursos superiores e vagas que adentra o primeiro período selecionado para o presente estudo.

Nessa fase é possível identificar um conjunto de crenças e valores, que atuam como vetores de orientação do processo de construção da recém-criada Universidade ALFA, como estes: preocupação financeira; paternalismo; formação de profissionais para o mercado de trabalho e apego à comunidade local.

A Universidade ALFA é uma instituição educacional tipicamente privada, que se caracteriza por ter como principal fonte: de recursos a mensalidade dos alunos. No primeiro período estudado, como decorrência da conturbada política econômica do Governo Federal, dois assuntos assumem posição de destaque na atas dos conselhos superiores da Universidade ALFA: o reajuste no valor das mensalidades e o aumento salarial do corpo docente⁶⁷.

A Natureza da instituição não é mascarada em nenhum momento pelos entrevistados, deixando claro que a Universidade ALFA é uma empresa prestadora de serviços educacionais.

O aspecto empresarial nunca se confunde com o aspecto de você querer ter um negócio para o bem. Quem falar que o ensino particular não é uma empresa está errado. Mas o que difere a gente de um banco? Os dois são empresas, só que primeiro, nós podemos alterar a vida de uma pessoa para sempre, dando um título. O banco só vive de juros. O banco é uma parte financeira que só rende dinheiro. A escola, se não render dinheiro para se manter, para pagar os professores o melhor que pode e para dar um retorno aos donos da empresa, melhor fechar. Mas veja que isso é o segundo plano. O primeiro é a educação.

Dessas considerações é possível inferir que a preocupação financeira, valor que representa a relevância atribuída à relação custo benefício, impregna o discurso do nível estratégico e atua como um dos vetores orientadores das ações estratégicas realizadas nesse primeiro período estudado.

Tanto a reitoria como a entidade mantenedora da Universidade ALFA são compostas por membros de duas famílias, responsáveis pela construção da universidade. A composição do nível estratégico caracteriza a Universidade ALFA como empresa familiar, na qual os

⁶⁷ O assunto reajuste de mensalidades e reajustes salariais estão presentes em seis das 16 reuniões do CEPE realizadas entre 1990 e 1996. Os mesmos assuntos constam de 14 das 20 reuniões do CONSU realizadas no mesmo período.

laços de afetividade, a formação e os interesses pessoais dos membros da alta administração são de todo relevantes. Como relata um dos entrevistados:

O que nós pensamos agora: coordenador vem direto aqui, traz suas reivindicações e elas são julgadas por nós, sim ou não, dada a resposta. Para nós está mais perto, está mais fácil. O duro é convencer o coordenador que ele pode vir aqui. Ainda não chegou bem isso. Para quem eu falo? Para qual dono? Fala para qualquer um. Eu não tenho ciúmes. Pode falar com o M., M., qualquer um, desde que o problema chegue aqui.

Essa característica da instituição, representada neste trabalho pelo valor paternalismo, permite explicar algumas ações estratégicas postas em prática pela Universidade ALFA nesse período.

Para os membros do nível estratégico, uma das funções primordiais da universidade é atuar como centro formador de mão-de-obra qualificada para atender às necessidades do setor produtivo. Essa forma de ver o ensino, como atividade voltada para a formação de profissionais, busca atender às expectativas do alunado da Universidade ALFA, que é composto em sua maioria por profissionais que já atuam no mercado de trabalho e que esperam que os cursos superiores aumentem suas oportunidades no mercado de trabalho, como relatam o entrevistados.

[...] o perfil do nosso aluno é característico: é o que paga, o que estuda e trabalha, ele mesmo paga o seu curso e tem pouco tempo para estudar [...] Então o nosso concurso vestibular é dirigido para esse aluno, você oferece preços acessíveis com um custo benefício importante para ele [...] ele vai se formar e vai ter grandes chances no mercado de trabalho.

O que a gente cuida mais, além da formação do nosso cliente, vamos tratar assim o nosso aluno, é tornar mais prático possível o ensino teórico, porque senão, hoje em dia, se não tiver prática não se consegue nada.

Na alteração do currículo de arquitetura justificou-se a colocação de aulas práticas, pela necessidade de se conferir á universidade a modernidade indispensável para conseguir a melhoria, principalmente do ensino. Destacou-se que a Universidade ALFA seria uma das únicas a procurar implantar um sistema de ensino no qual o aluno receberia as lições teóricas e, ao mesmo tempo, o treinamento profissional na própria escola. (Ata do Conselho superior da Universidade ALFA realizada em 16 de junho de 1992).

Essa forma de pensar dos membros da alta administração, representada pelo valor da formação de profissionais para o mercado de trabalho auxilia a compreensão das ações do nível estratégico.

A Universidade ALFA “é uma Universidade de Mogi das Cruzes”, essa frase representa mais do que uma simples referência à origem de boa parte dos alunos da instituição, é uma referência à estreita ligação mantida entre a Universidade ALFA e sua

cidade sede. Essa identificação da Universidade ALFA com Mogi das Cruzes reflete a origem da sua alta administração, nas palavras de um dos entrevistados: “nós sempre tivemos laços fortes (com Mogi das Cruzes), porque todo mundo nasceu aqui ou foi criado aqui. Então nós temos uma ligação muito grande com a cidade”.

A importância atribuída aos membros da Universidade ALFA à sua terra natal insere o valor apego à comunidade local ao esquema interpretativo do grupo dirigente nesse primeiro período e impregna o discurso do nível estratégico. Esse valor, em conjunto com os demais, auxilia a compreensão das ações estratégicas da universidade como será demonstrado posteriormente.

4.4.3.2 Período de 1997 a 2000

Novas pressões são impostas às instituições de ensino superior a partir do final de 1995. O processo de avaliação criado pelo Governo Federal e as novas exigências criadas para as universidades consideram-se pelos membros do nível estratégico como de grande importância, para assegurar a qualidade do ensino superior oferecido, por um número cada vez maior de instituições de ensino superior.

Entretanto, a alta administração da Universidade ALFA direciona duras críticas aos critérios adotados pelo Governo Federal para essa avaliação, por considerar que boa parte deles não leva em consideração a realidade do ensino superior, especialmente o ministrado pela iniciativa privada.

Esses índices todos, essas avaliações todas são feitas em função de padrões dos alunos de escola pública, uma escola de período integral, exigência de carga horária do professor. Uma escola particular não tem o mesmo sentido de uma escola pública; esses índices para você ter que ter um número elevado de 50% de professores com um período integral, o que não tem sentido em uma escola de meio período, em que o pessoal trabalha de dia e estuda a noite.

Apesar do descontentamento por parte do nível estratégico quanto às novas exigências para a educação superior, a nova realidade ambiental, imposta por uma pressão de natureza coercitiva e pela intensificação da concorrência, afetam significativamente a universidade ALFA e agregam novos valores ao esquema interpretativo descrito para o período anterior, que passa a ter a seguinte composição: preocupação financeira, paternalismo, apego a comunidade local, formação de profissionais para o mercado de trabalho, adequação às exigências legais, qualidade do ensino.

Nesse segundo período, as mensalidades escolares continuam a ser a principal fonte de renda da Universidade ALFA. Apesar da estabilização da receita nessa fase, o volume de despesas da universidade aumenta sensivelmente, em decorrência das novas exigências impostas para as instituições de ensino superior, ressaltando a importância atribuída à relação custo benefício nesse período.

Então as exigências agora de ampliação do número de professores, o maior gasto de uma escola, em torno de 60% é com folha de pagamento: então esse aumento de 30 a 50% de professores com mestrado e doutorado, em período integral, as exigências de pesquisa, 2% do orçamento em ensino e pesquisa, tudo isso se a escola hoje não conseguiu administrar bem, a inadimplência por outro lado dos alunos, que têm uma situação econômica bastante difícil, você chega a ter 30, 35% de inadimplência [...] tudo, se não for bem administrado, pode gerar problemas [...] muita escola já está em dificuldades e a tendência é aumentar isso, se a situação do país não melhorar ou ao menos estabilizar um pouco, acho que a tendência é essa situação se agravar ainda mais.

Tendo em vista essas considerações, a preocupação financeira continua tendo posição de destaque entre os valores que compõem o esquema interpretativo do grupo dirigente.

A Universidade ALFA mantém no segundo período estudado as características de empresa familiar, de forma que aspirações pessoais dos integrantes do nível estratégico são transformadas em grandes projetos. Assim, o paternalismo continua a ser um dos valores que permitem justificar as estratégias adotadas pela Universidade ALFA.

O sentimento de amor a Mogi das Cruzes mantém-se presente no discurso dos membros do nível estratégico nesse segundo período; assim o apego à comunidade local, continua a integrar o esquema interpretativo do nível estratégico.

A Universidade ALFA nessa fase mantém a orientação de propiciar ao aluno uma preparação para a vida profissional, de modo que a formação de profissionais para o mercado de trabalho continua, sendo um dos valores presentes no discurso do nível estratégico.

Uma medida que estamos adotando é fazer com que o curso tenha uma finalidade direta com o interesse do aluno que nos procura, que é a seguinte: ele tem de ter uma formação profissional, ele não é formado para seguir carreira, vamos dizer para fazer mestrado ou doutorado. Ele é um aluno que está interessado em se formar e em fazer concurso público ou já ir para o mercado de trabalho. É esse o nosso aluno. E nós trabalhamos exatamente para isso. E é exatamente o aluno que recebemos.

A esses valores presentes no período anterior, dois novos são acrescentados. As pressões ambientais de natureza coercitiva fazem da nova legislação um referencial a ser seguido por todas as instituições de ensino superior. A Universidade ALFA sente, ao longo do

segundo período estudado, a necessidade de atender formalmente a todas as exigências governamentais; esse intuito da universidade, representado pelo valor Adequação às exigências legais, afeta as decisões estratégicas da universidade.

Exigência mínima é algo que tem de ser atendida. É uma coisa legal. Parte-se do princípio de que tudo o que está na lei você tem de cumprir, mas, se você conseguir tirar um resultado disso, você pode ampliar isso; não precisa só atender o mínimo.

A qualidade do ensino oferecido sempre foi uma preocupação da instituição, entretanto, a ausência de mecanismo de avaliação inibiam a realização de ações estratégicas direcionadas a aprimorar a qualidade do ensino oferecido.

A Universidade ALFA, no primeiro período, está em fase de consolidação e seus cursos novos estão sendo avaliados pelo Governo Federal, de modo que a universidade já estava convivendo com o processo de avaliação, porém, as novas exigências da lei, as dificuldades para a atração de candidatos derivada do aumento da concorrência, despertam a Universidade ALFA para a necessidade de focar seus esforços na garantia da qualidade dos cursos oferecidos.

O aluno só vai vir à ALFA se ela tiver qualidade. Se ela tiver qualidade o cara vai até o fim do mundo. Então, esse surgir de escolas entre nós e a capital fez com que a gente se movesse mais rápido e vai fazer sempre isso. Se não tiver qualidade, o aluno fica perto de casa. Mas se ele vier aqui é porque aqui tem qualidade, aqui tem emprego no futuro.

Para você abrir um curso você tem de ter professores titulados para aquele curso, tem de ter laboratório, para você conseguir sobreviver. Tem agora uma maior seriedade, um cuidado maior, quando você analisa um curso para oferecer ou não oferecer.

Assim, a qualidade de ensino assume a forma de um valor e passa a integrar o esquema interpretativo do nível estratégico.

4.4.4 Posicionamento estratégico

Os tópicos apresentados na sequência têm por objetivo delimitar o posicionamento estratégico da Universidade ALFA, a partir destas estratégias: recursos, produtos e mercado, em cada um dos períodos estabelecidos para esse estudo. Ao longo do texto serão, ainda discutidas, as principais diferenças verificadas nas estratégias adotadas pela universidade. O Quadro 16, descreve, em linhas gerais, o posicionamento estratégico da Universidade ALFA.

Quadro 40: Posicionamento Estratégico – Universidade ALFA

Posicionamento Estratégico					
Período de 1990 a 1996.			Período de 1997 a 2000.		
<u>Estratégias de Recursos.</u>	<u>Estratégias de Produtos.</u>	<u>Estratégias de Mercado.</u>	<u>Estratégias de Recursos.</u>	<u>Estratégias de Produtos.</u>	<u>Estratégias de Mercado.</u>
? Negociação de mensalidades e salários; ? Construção de salas de aula e de laboratórios para a implantação dos novos cursos; ? Aquisição de equipamentos, em geral de informática; ? Professores horistas e com experiência profissional; ? Início do programa de qualificação docente.	? Aumento gradativo do número de cursos e vagas; ? Criação de cursos de pós-graduação <i>stricto e lato sensu</i> ; ? Grande número de projetos de apoio a comunidade; ? Duas áreas de pesquisa em fase de estruturação.	? Preços mais baixos do que os da maioria das universidades da Capital; ? Baixo investimento em Marketing; Valorização do Marketing “boca a boca” ? Projetos de crescimento inclusive com a criação de campi fora de sede (não concretizado).	? Financiamento do BNDS – Grandes investimentos principalmente em odontologia. ? Investimentos na ampliação do acervo e informatização da biblioteca. ? Contratação de professores titulados e em regime de tempo parcial e integral ? Estruturação de um programa de qualificação docente; ? Adoção da postura de Instituição de Ensino com fins lucrativos.	? Reestruturação dos cursos de graduação; ? Oferta de cursos sequenciais; ? Projetos para a criação de cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> a distância. ? Criação e estruturação de núcleos de pesquisa; - prestação de serviços para empresas. ? Reestruturação da pós-graduação; ? Ampliação dos projetos de apoio à comunidade.	? Vestibular de verão conjunto com outras universidades – UNIVEST. ? Criação da prova eletrônica ao lado da prova tradicional (Vestibular de inverno); ? Aumento dos investimentos em Marketing ? Adequação dos cursos e vagas à procura; ? Preços mais baixos que os da maioria das universidades da capital.

Fonte: Elaborado pelo autor com base na análise dos dados primários e secundários.

4.4.4.1 Período de 1990 a 1996

A Universidade ALFA é criada em 1985, a partir da transformação da federação das faculdades ALFA em universidade. O período de cinco anos que separa a data da criação da Universidade ALFA e o ano de 1990, estabelecido como marco inicial para o desenvolvimento deste trabalho, não é suficiente para a consolidação da universidade. Assim, a Universidade ALFA no início dos anos 90, é uma instituição de ensino superior em fase de construção, que busca alcançar seu ponto de equilíbrio, como lembra um dos entrevistados.

Nós nos tornamos universidade em 85, quer dizer, o objetivo era a implantação da universidade, nesse período; em 90 a 95 nós estávamos nessa fase perfeita de implantação de todos os campi, da ampliação da estrutura. [...] [por meio da] construção de novos prédios, laboratórios, implantação de novos cursos e consolidação dos antigos.

4.4.4.2 Período de 1997 a 2000

A segunda metade da década de 80 e a primeira metade dos anos 90 caracterizam-se pelo crescimento do número de universidades particulares, em geral pela transformação de faculdades integradas ou federações. A reforma legislativa, ocorrida em meados da década de 90, combinada com a política governamental de criação de universidades, gerou um crescimento rápido da educação superior. Esse processo é acelerado em 1997, com a criação de uma nova modalidade de Instituição de ensino superior, o centro universitário, que combina a autonomia das universidades para a criação de cursos superior, com vocação voltada para o ensino.

São Paulo, capital econômica do país, é uma das primeiras regiões a sentir os efeitos dessa nova política educacional brasileira, que altera radicalmente o ambiente das instituições de ensino superior. Apesar do crescimento do número de universidades na segunda metade da década de 80, a educação superior no início da década de 90 era dominada por um pequeno número de universidades tradicionais. O crescimento das universidades criadas nessas duas décadas, a criação dos centros universitários e a política expansionista do Governo Federal, na opinião dos entrevistados, afetam o mercado da educação superior: “[...] hoje a concorrência é muito grande; há quase uma universidade em cada esquina”.

Bom o que acontecia naquela época [início dos anos 90] é que tinha muito menos universidades [...] era só dizer que estava fazendo vestibular, não tinha grande esforço, só divulgava isso sem preocupação [...] Hoje com a proliferação muito grande de universidades, o aluno vai escolher mais de acordo com a sua conveniência, a que fica mais perto da sua casa, ou aquela com o perfil de ensino que ele deseja.

As universidades no início da década de 90 deveriam seguir um conjunto de regras preestabelecidas, que restringiam formalmente a sua autonomia didático-pedagógica. Em contrapartida a essas regras, após o credenciamento não havia mais questionamentos sobre as condições de oferta dos cursos. A nova legislação altera esse cenário, ampliando a liberdade didático-pedagógica da universidade e criando uma série de padrões estabelecidos para aferir a qualidade dos cursos superiores oferecidos, como relatam os entrevistados:

A diferença fundamental [entre a primeira e segunda metade da década de 90] foram as exigências. Aumentaram muito as exigências de avaliação, porque o ensino particular estava crescendo desordenadamente, veio para regulamentar tudo isso.

De 90 a 94 houve um grande aumento de número de vagas, porém a qualidade não foi a mesma que deveria ser. Então, após 1994, nós tivemos algumas atitudes do nosso Ministério da Educação tipo provão e outras coisas que muita gente combate. Eu acho que tem a sua função.

Em um primeiro momento, a Universidade ALFA mostra-se relutante quanto às novas medidas adotadas pelo Governo Federal, pois estas mostravam-se muito exageradas, como ressalta um dos entrevistados “Essas exigências [da nova legislação] em um primeiro momento exageradas, elas vão ter que ser enquadradas na realidade”.

Como decorrência desse posicionamento, os debates sobre a legislação no âmbito dos conselhos superiores assumiram conotação política, com a espera de uma definição governamental mais clara. A partir de 1997, a Universidade ALFA gradativamente põe em prática ações voltadas para atender as novas exigências de natureza coercitiva, como será demonstrado nas seções seguintes.

4.4.5 Contexto Ambiental, Esquemas Interpretativos e Posicionamento Estratégico.

Esta seção dedica-se a verificar o poder explicativo dos esquemas interpretativos como fator norteador do posicionamento estratégico adotado pela Universidade ALFA em cada um dos períodos estudados.

4.4.5.1 Período de 1990 a 1996

Toda a política do Governo Federal, do início da década de 90, está voltada para o combate à inflação. Diversos planos econômicos sucedem-se, gerando períodos de estabilidade e de instabilidade econômica. O avanço da inflação exige manobras de reajustes de preços constantes, para assegurar a viabilidade econômica dos empreendimentos. Esse conturbado panorama econômico do País, na primeira metade da década de 90, exige seguidas intervenções destinadas a negociar o reajuste das mensalidades com os alunos e reposições salariais dos professores e funcionários, para assegurar a estabilidade do caixa da instituição.

Nessa fase, apesar do conturbado panorama econômico, o ensino superior passa por uma fase de tranquilidade, devido à política governamental de restringir a criação de novas instituições de ensino superior, exceto a criação de universidades, sendo esta considerada a forma de organização mais adequada para o oferecimento de cursos de nível superior.

A pouca concorrência e a ausência de um controle continuado sobre as Instituições

de ensino superior, assegura às universidades uma posição estável, uma vez que o diploma de graduação era visto como porta para o mercado de trabalho, independentemente da qualidade do curso que lhe deu origem.

Esse ambiente favorável abre espaço para o crescimento das universidades particulares, especialmente para aquelas criadas a partir de 1985, com duvidosos efeitos sobre a qualidade do ensino.

Tendo em mente essas considerações iniciais o Quadro 17 orienta as análises apresentadas na sequência.

Quadro 41: Síntese - Esquema Interpretativo e Posicionamento Estratégico da Universidade ALFA – período de 1990 a 1996

Valores e crenças que compõe o Esquema Interpretativo	Posicionamento Estratégico		
	Estratégias de Recursos	Estratégias de Produtos	Estratégias de Mercado
?? Preocupação financeira; ?? Paternalismo; ?? Formação de profissionais para o mercado de trabalho; ?? Apego à comunidade local	? Negociação de mensalidades e salários; ? Construção de salas de aula e de laboratórios para a implantação dos novos cursos; ? Aquisição de equipamentos, em geral de informática; ? Professores horistas e com experiência profissional; ? Início do programa de qualificação docente.	? Aumento gradativo do número de cursos e vagas; ? Criação de cursos de pós-graduação <i>stricto</i> e <i>lato sensu</i> ; ? Grande número de projetos de apoio a comunidade; ? Duas áreas de pesquisa em fase de estruturação.	? Preços mais baixos do que os da maioria das universidades da Capital; ? Baixo investimento em Marketing: Valorização do Marketing “boca a boca” ? Projetos de crescimento inclusive com a criação de campi fora de sede (não concretizado).

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise dos dados primários e secundários.

A Universidade ALFA nesse período é uma universidade em implantação, que vai gradativamente definindo seu tamanho e suas áreas de atuação. Para tanto, direciona seus recursos à ampliação dos seus campus universitários e à completa implantação de seus novos cursos, não havendo, por parte da reitoria, preocupação em ampliar o acervo da biblioteca e na atualização dos laboratórios dos cursos já em funcionamento.

Essa forma de atuação mostra-se coerente com o esquema interpretativo descrito para esse período, quando a busca do retorno sobre o investimento, expressa no valor preocupação financeira, faz com que os recursos da universidade sejam direcionados à criação da estrutura necessária para abrigar o crescimento gradativo do número de alunos da universidade.

Para dar continuidade a esse processo de expansão, a Universidade ALFA centraliza suas atividades no ensino, enfatizando a formação de profissionais para atuar no mercado de trabalho.

Tendo em vista essa filosofia, as atividades de pesquisa são relegadas a segundo plano, devido ao grande investimento necessário para sua realização, à falta de investimentos governamentais nessa área, destinada às universidades particulares, e à incerteza do retorno financeiro para sua realização.

Novamente aqui, a preocupação financeira atua como fator determinante da estratégia adotada pela universidade, uma vez que nenhum dos membros do nível estratégico nega a importância das atividades de pesquisa, entretanto, de forma quase unânime ressaltam a inviabilidade de financiar esse tipo de atividade com os recursos provenientes das mensalidades dos alunos: “(...) gerar conhecimento (pesquisa) é uma coisa muito importante para a empresa, para a escola; como fazer isso é o grande problema, como financiar isso?, A pesquisa é um negócio muito caro”.

Em termo de investimento, os cursos da área tecnológica recebem tratamento especial, como a aquisição de modernos equipamentos, principalmente para a área de informática. É nessa área também, mais especificamente em computação gráfica, que a universidade mantém seu principal núcleo de pesquisa. As atividades nessa área trazem algum retorno financeiro, decorrente da prestação de trabalhos, especialmente de consultoria.

A ênfase atribuída à informática, mesmo antes da universidade ter um número significativo de alunos em cursos ligados área tecnológica, vai contra as necessidades econômicas da universidade, pensamento tão presente no valor preocupação financeira, entretanto, a estratégia adotada pela instituição para a área de informática justifica-se pela presença de um dos membros da mantenedora como responsável pela área, no período de 1990 a 1994, ressaltando a importância do paternalismo como fator orientador das ações estratégicas da universidade.

Nessa época [1990 a 1994] eu estava no curso de computação. Estava fazendo um trabalho de computação gráfica, um trabalho para a rede globo. Esses trabalhos nós fizemos, fizemos uma série de trabalhos para Salvador, recuperação do centro histórico de Salvador, fizemos a informatização de museus, milhões de coisas.

A área de arqueologia, nessa fase, também recebe investimentos direcionados à atividade de pesquisa, apesar de não trazer retorno financeiro para a instituição, contrariando a preocupação financeira, principal valor orientador das ações estratégicas nesse período. Esse investimento justifica-se pela influência da coordenadora da área. Como fator complementar, as atividades desenvolvidas em arqueologia destinam-se a preservar o patrimônio histórico de Mogi das Cruzes, o que aumenta o seu apelo com relação à alta administração, por mostrar-se coerente com o valor apego à comunidade local.

[...] eu tenho aqui não a maior autoridade, mas a segunda maior autoridade do Estado em arqueologia. E ela faz pesquisa em nossa serra aqui. É uma linha de pesquisa extremamente interessante, porque nós estamos mantendo esse parque municipal para preservar a única mata atlântica na grande São Paulo. A prefeitura não tem capacidade nem dinheiro para manter. Então nós estamos mantendo com nossa equipe de biólogos [...] temos um treinamento na serra de Itapetí. Nós gastamos [...] com esse projeto [...] uma média de oitenta mil reais por mês. Então veja, a linha de pesquisa é válida? Para nós, de Mogi, é o nosso pulmão, se acabar a serra acabou o ar aqui de Mogi.

Como a universidade centraliza suas atividades no ensino, poucas são as atividades dos professores que não estejam diretamente ligadas à sala de aula; assim, coerentemente com a preocupação financeira, a maioria dos docentes são contratados como horistas, sendo que, os docentes contratados por meio de regime diferente, em geral estavam vinculados às atividades administrativas. A seleção de novos professores considera, ao lado de critérios subjetivos, a experiência profissional como um dos fatores coerentemente com a intenção expressa pelo nível estratégico de formar profissionais para o mercado de trabalho.

Com o objetivo de desenvolver a universidade que, no início dos anos 90, estava em processo de reconhecimento, a partir de 1992 a Universidade ALFA inicia os projetos para a criação de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, porém, a implantação de cursos de mestrado e doutorado mostrava-se extremamente complicada, devido ao grande número de exigências feitas pela CAPES para o credenciamento. Tendo em vista essas dificuldades burocráticas a Universidade ALFA procura viabilizar seu projeto por meio de convênio com outras universidades particulares.

[...] tomando-se em conta os seis anos de existência pelo reconhecimento, a mesma (Universidade ALFA) já está sendo objeto de avaliação. Para o desenvolvimento da universidade na próxima semana será protocolado o pedido de implantação da pós-graduação em mestrado e doutorado, através de consórcio com outras universidades (Ata do Conselho Superior da Universidade ALFA realizada em 15 de fevereiro de 1992).

Foi marcada reunião para acertar os detalhes do convênio de pós-graduação *stricto e lato sensu* com a Universidade de Guarulhos, Universidade Paulista, Universidade Santa Cecília dos Bandeirantes e de Mogi das Cruzes (Ata do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão realizada em 16 de junho de 1992).

A criação desses cursos ajudaria o desenvolvimento das atividades de pesquisa da instituição: “O reitor informou as dificuldades de ordem principalmente financeira para a realização de pesquisas; mas, em todo caso, na elaboração de teses de pós-graduação haverá grande oportunidade para o desenvolvimento de pesquisas” (Ata do Conselho Superior da Universidade ALFA realizada em 16 de junho de 1992).

A proposta de criação desses cursos em conjunto com outras universidades particulares previa a criação de um sistema de controle paralelo, que daria validade aos títulos expedidos pelas instituições participantes, independentemente do credenciamento pela CAPES.

A escola particular ela tem um dilema muito grande. Você bem sabe, você conhece um negócio chamado CAPES. Você não consegue capacitar em uma escola particular um curso de pós-graduação *stricto sensu*. [...] Então o que nós fizemos já ha uns 10 anos? Nós estamos fazendo cursos de mestrado e agora doutorado internos, dentro das escolas particulares, não são reconhecidos pela CAPES, não são porque não passam no critério dela nunca, mas nós das escolas particulares reconhecemos esses cursos como válidos para dar aula dentro de nossas escolas.

Quanto aos cursos de pós-graduação lembrou que é grande o número de professores inscritos nos diversos cursos e que em breve serão implantados os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, aprovados na última reunião da ANUP, para serem realizados através de consórcio de cinco universidades (Ata do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão realizada em 13 de dezembro de 1992).

[...] na 59ª reunião do CRBU [...] foram discutidos entre outros assuntos a organização dos cursos de pós-graduação em nível nacional com participação das universidades interessadas. Por outro lado, segundo adiantou, cresce o número de inscritos e de cursos deste nível nessas universidades decorrentes da política de qualificação docente (Ata do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão realizada em 08 de junho de 1995).

A criação desse programa de pós-graduação *stricto sensu*, paralelo à CAPES, possibilitaria que a universidade abrisse cursos de mestrado e doutorado destinados a qualificação do seu corpo docente.

Com a intensificação dos debates relativos às alterações na educação superior, que foram implantadas a partir da segunda metade da década de 90, o projeto inicial foi abandonado. A Universidade ALFA cria um curso de mestrado na área de educação, o qual vem tentando credenciar junto à CAPES desde 1997.

Na mesma linha insere-se a origem do programa de qualificação docente da Universidade ALFA, que surge no contexto de uma resposta ampla por parte das instituições de ensino particular, com relação às críticas lhes eram endereçadas nesse primeiro período, coerentemente com o valor paternalismo, derivado do envolvimento de membros da alta administração na política nacional do ensino superior.

Os cursos de pós-graduação *lato sensu* surgem como uma opção viável economicamente, que atende às necessidades de qualificação do corpo docente da instituição por meio de programas da própria casa, ressaltando a importância atribuída à preocupação financeira.

Esses três projetos interrelacionados são fruto da inserção dos membros da universidade no cenário político, defendendo os interesses das universidades particulares de forma que o valor paternalismo, presente no esquema interpretativo, orienta essas ações, no sentido de promover as propostas e reforçar o poder, tanto da instituição como de influência política dos seus membros.

Apesar da intenção da Universidade ALFA de centrar suas atividades no ensino, a universidade nesse período manteve um número significativo de projetos ligados à comunidade, a maioria deles em Mogi das Cruzes, que não trazem retorno financeiro para a instituição. Essa decisão justifica-se pelo apego à comunidade local que, nesse caso se sobrepõe a considerações de ordem financeira, com o intuito de beneficiar a cidade de origem dos membros do nível estratégico.

Outro fator também deve ser considerado para justificar a manutenção de projetos comunitários: a participação dos alunos na realização dessas atividades contribui para sua formação profissional, ressaltando a importância atribuída à formação de profissionais para o mercado de trabalho. Esses projetos contribuem também para que a comunidade de Mogi das Cruzes conheça a Universidade ALFA, auxiliando no marketing da instituição.

O pequeno número de grandes instituições de ensino presentes na região da grande São Paulo garantia às universidades o alunado necessário, sem exigir grandes esforços de marketing.

A Universidade ALFA, apesar de estar situada na grande São Paulo, é uma

universidade do Interior, situada em uma região com poder aquisitivo menor que o da capital. Atenta a essa situação, a Universidade ALFA adota uma política de preços compatível com seu público alvo, a população de classe média. O preço acessível e a facilidade de acesso por meio de uma linha de trem universitário traz os alunos da região leste de São Paulo para a universidade.

Nessa época, ainda cidades da região que não dispunham de grandes instituições de ensino superior, enviavam seus alunos a Mogi das Cruzes. Devido a essa conjugação de fatores, a Universidade ALFA não tinha dificuldades para atrair candidatos para o seu concurso vestibular, especialmente no início dos anos 90. Esse ambiente favorável incentiva a universidade a crescer, aumentando seu número de alunos e conseqüentemente sua capacidade de investimento, coerentemente com o valor preocupação financeira.

As indefinições trazidas pelos primeiros debates sobre a nova legislação levam a Universidade ALFA a pleitear a criação de outros campi, em cidades próximas e mesmo a solicitar a criação de cursos em São Paulo, vinculados à mesma mantenedora, com o objetivo de aproximar a universidade das cidades de origem de boa parte do seu alunado.

Essa intenção justifica-se, porque a Universidade ALFA sente o avanço de outras instituições de ensino que, aproveitando-se do ambiente favorável para ampliar seu número de cursos e vagas, ou aproveitando-se da política do Governo Federal para transformarem-se em universidades, aumentam a concorrência pelo alunado. Com isso a Universidade ALFA busca estar mais próxima do seu público alvo, para garantir sua competitividade, coerentemente com o valor preocupação financeira.

4.4.5.2 Período de 1997 a 2000

O ambiente da educação superior altera-se significativamente na segunda metade da década de 90 por meio da conjugação de dois fatores. O primeiro altera o espaço de concorrência devido a estes fatores: avanço da concorrência em virtude da ampliação do número de vagas oferecidas pelas universidades tradicionais; criação de novas universidades na primeira metade da década e a criação de novas instituições de ensino superior, na forma

de faculdades isoladas, faculdades integradas e centros universitários, frutos da nova política educacional para o ensino superior.

A segunda, cria um conjunto de exigências para o credenciamento dos cursos e credenciamento das instituições de ensino superior, que passam a ser dependentes da análise de critérios formais preestabelecidos para a aferição da qualidade, tanto dos cursos como da instituição de ensino superior, como um todo.

A alta administração da Universidade ALFA vai gradativamente tomando consciência do novo ambiente, que altera o conjunto de crença e valores compartilhados pelo nível estratégico e exigem a definição de ações estratégicas.

Com base nessas considerações iniciais, o Quadro 18 orienta as análises apresentadas na sequência.

Quadro 42: Síntese - Esquema Interpretativo e Posicionamento Estratégico da Universidade ALFA– período de 1997 a 2000

Valores e crenças que compõe o Esquema Interpretativo	Posicionamento Estratégico		
	Estratégias de Recursos	Estratégias de Produtos	Estratégias de Mercado
?? Preocupação financeira; ?? Paternalismo; ?? Apego à comunidade local; ?? Formação de profissionais para o mercado de trabalho; ?? Adequação as exigências legais; ?? Qualidade do ensino.	? Financiamento do BNDS – Grandes investimentos principalmente em odontologia. ? Investimentos na ampliação do acervo e informatização da biblioteca. ? Contratação de professores titulados e em regime de tempo parcial e integral ? Estruturação de um programa de qualificação docente; ? Adoção da postura de Instituição de Ensino com fins lucrativos.	? Reestruturação dos cursos de graduação; ? Oferta de cursos sequenciais; ? Projetos para a criação de cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> a distância. ? Criação e estruturação de núcleos de pesquisa – prestação de serviços para empresas; ? Reestruturação da pós-graduação; ? Ampliação dos projetos de apoio a comunidade.	? Vestibular de verão conjunto com outras universidades – UNIVEST. ? Criação da prova eletrônica ao lado da prova tradicional (Vestibular de inverno); ? Aumento dos investimentos em Marketing ? Adequação dos cursos e vagas à procura; ? Preços mais baixos que os da maioria das universidades da capital.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise dos dados primários e secundários.

A nova legislação educacional estabelece que o corpo docente das universidades deve ser composto por 1/3 de professores mestres e/ou doutores e 1/3 do corpo docente deve ser contratado em regime de tempo integral. Essa novidade é vista com algumas ressalvas pelo nível estratégico. Quanto à titulação, a alta administração ressalta a importância de ter na universidade professores com mestrado ou doutorado, entretanto, critica a pouca importância

atribuída à experiência profissional do docente, coerentemente com o valor formação de profissionais para o mercado.

A exigência relativa à titulação eu acho muito importante, com aquelas ressalvas que eu disse, está imperfeito. Toda a vez que você usa uma lei ao pé da letra, ela tem seus desvios. Então, é importante que a gente considere a experiência [profissional] anterior como também muito importante.

Nós tínhamos, de 90 a 94, aqueles bons professores nossos, nós até deixávamos sem muito título. Porque eu entendo e meus sócios também que o notório saber já é título.

[...] com as exigências do MEC mais o provão nós fomos obrigados a mudar nosso corpo docente, contratar pessoas com maior titulação, mas em alguns casos nós fomos prejudicados, até porque os juízes de direito hoje segundo as normas do MEC são considerados professores graduados, na realidade a experiência que eles tem do processo é muito grande e nós acabamos diminuindo a contratação de juízes por causa dessa situação, sendo que um pós-graduado pode ter excelente condição, mas dificilmente vai ter a mesma experiência na parte processual que um juiz tem.

Quanto ao regime de trabalho, a crítica da alta administração ressalta o alto custo e a dificuldade de uma universidade, com suas atividades concentradas no período noturno, aproveitar bem o tempo em que o docente fica à disposição da instituição, coerentemente com o valor preocupação financeira.

[...] nós não podemos adaptar-nos a manter, como o Estado faz, um professor de tempo integral, porque ele recebe 3000; o nosso vai dar muito menos aulas e ganhar muito mais do que isso; nós não podemos passar o valor de hora aula para tempo integral, pagando o que pagamos no outro.

As estratégias adotadas pela Universidade ALFA para fazer frente a esses novos desafios relativos ao corpo docente mostram-se coerentes com os valores descritos no esquema interpretativo. Para aumentar o número de docentes com mestrado ou doutorado, a Universidade ALFA alterou seu critério de contratação de professores, elegendo a titulação como requisito fundamental para a seleção de um novo docente. Essa medida mostra-se coerente com o valor preocupação financeira e qualidade do ensino, pois permite alterar de forma mais rápida a composição do corpo docente, melhorando o nível dos professores da instituição e ao mesmo tempo reduz a necessidade de formar professores, como ressalta um dos entrevistados: “[...] fica muito mais fácil contratarmos um professor com titulação do que formarmos uma pessoa”.

O programa de qualificação docente já existente no período anterior foi estruturado com o objetivo de melhorar o aproveitamento dos recursos destinados para essa área, uma vez

que a universidade, nesse período, enfrenta um aumento considerável de suas despesas sem contrapartida em suas receitas, coerentemente com o valor preocupação financeira.

A adaptação do regime de trabalho do corpo docente às novas exigências é feita gradativamente durante o segundo período estudado, direcionada pelo valor obediência à legislação, uma vez que, excetuada a participação nas áreas administrativas e a realização de projetos específicos, a instituição não encontrou ainda uma maneira de utilizar produtivamente o tempo desse professor de período integral, sendo a contratação de docente nessa modalidade apenas uma forma de atender às exigências legais.

A contratação de docente em tempo integral é também dificultada pelo alto custo que representa para a instituição, pois um professor de tempo integral em uma universidade particular tem um salário muito superior àquele pago por uma universidade pública. Assim até que essa equação, custo-utilização do tempo do docente, possa ser resolvida satisfatoriamente, a instituição coerentemente com o valor preocupação financeira, irá retardar ao máximo a contratação de profissionais em tempo integral nos parâmetros exigidos em lei.

Então essa definição do Estado não é uma definição boa para as particulares no Estado se o sujeito fica 40 horas ele vai ficar pesquisando para o estado dentro da casa dele, se nós formos pegar os números para pagar professor de tempo integral para pagar 40 horas não tem condições de agüentar.

Toda essa transformação do perfil do corpo docente da instituição é acompanhada pela estruturação de um programa de avaliação dos professores realizado por meio dos alunos, em atendimento à nova determinação do plano de carreira. Essa decisão estratégica mostra-se coerente com a busca da qualidade de ensino expressa no esquema interpretativo vigente.

Nós fizemos [avaliações do corpo docente] três vezes, em 80, 84 e 85; nós fizemos uma avaliação externa porque nós passamos por um processo universitário. De 85 até agora, o ano passado não fizemos nada [e no ano passado?] fizemos e foi muito bom. Foi uma grande falha nossa não termos feito isso antes.

A nova política educacional brasileira abre a oportunidade para que as instituições de ensino superior particulares exponham sua natureza de organizações com fins lucrativos.

A Universidade ALFA aproveita essa abertura legal para declarar sua natureza, apesar do aumento da carga tributária decorrente dessa opção. Essa estratégia facilita o relacionamento entre os seus sócios, pois lhes assegura a possibilidade de distribuir lucros e

de oferecer serviços para o setor empresarial coerentemente com a preocupação financeira:

Então quando mudou a lei nós tínhamos muito mais as características de uma empresa do que de uma instituição sem fins lucrativos como é a Católica, a PUC, etc. [...] e a legislação coloca uma série de empecilhos para ser sem finalidade lucrativa. [...]

[...] A legislação falava claro. Uma mantenedora não pode receber nada a título de pró-labore, salário, qualquer coisa. Não pode ganhar nada como sócio, como diretoria, mas se você, por exemplo, vai ser professor, você pode. Você não pode ganhar nada por ser sócio, da diretoria [...] não pode receber salário. Mas agora com finalidade lucrativa não tem problema. Mas até então tinha essa discussão: pode, não pode.

[No início dos anos 90] as escolas eram sem finalidade lucrativa. Você fazendo alguma coisa o IR queria cobrar e para ele cobrar alguma coisa você teria ou que cancelar a instituição que só podia ser sem finalidade lucrativa, então não podia ter alguma coisa com incidência de IR. Então para fazer alguma coisa para empresa você teria que fazer gratuito [...] agora a nossa escola é com finalidade lucrativa e estamos fazendo serviço para fora, tem um laboratório grande que faz serviços para a Scania tem um laboratório grande de medidas que foi agora autorizado, credenciado pelo IMETRO. Agora vou fazer serviço para fora e vou pagar imposto de renda ante eu não podia fazer isso.

As restrições à autonomia didático-pedagógica das instituições de ensino superior acabam dando lugar a mecanismos de controle sobre as atividades realizadas pelas instituições de ensino superior. Assim, para adaptar-se à extinção dos currículos mínimos, a Universidade ALFA vem aprimorando o projeto pedagógico de seus cursos com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e preparar profissionais para o mercado de trabalho.

Nós estamos interessados agora em consolidar. Inclusive agora nossos coordenadores e diretores estão reunidos em um hotel fazenda aqui perto para estudar o projeto pedagógico, planejamento do ano 2000 e consolidação da universidade, principalmente do projeto pedagógico.

Mudou tudo, até o projeto pedagógico tem que ser específico para a universidade. Nós estamos refazendo todo o projeto pedagógico, não só da universidade em si, como de cada curso e a ênfase dada é na evolução do mercado de trabalho. Nossa área é extremamente dinâmica, está adaptando tudo aos novos tempos. Isso é importantíssimo.

A instituição não obteve bons resultados no provão. Esse fraco desempenho é atribuído a dois fatores: a dissonância entre o currículo da instituição, que atendia às exigências do currículo mínimo e os conteúdos exigidos no provão e a dificuldade de formar um aluno em iguais condições às das melhores universidades públicas, uma vez que a preparação anterior dos alunos das públicas mostra-se extremamente superior.

Para solucionar o problema, a instituição coerentemente com o valor adequação às exigências legais, elabora novos currículos a partir dos conteúdos estabelecidos pelo provão. A instituição passa a exigir também que esses conteúdos sejam ministrados de forma

sistêmica, dando oportunidade para que o aluno perceba a articulação dos assuntos da forma como o provão exige, buscando assim melhorar a qualidade do ensino oferecido pela instituição.

[Quanto ao provão] fez-se um esforço junto aos professores, várias reuniões com professores, mostrando como era a metodologia e o modelo do provão, tentando modificar os cursos via coordenadores e professores [...] o aluno tem o ensino fragmentado, em disciplinas e semestres, etc. Quando chega o provão é pedido alguma coisa para ele em que esse conhecimento está todo somado [...] nesse aspecto o provão está sendo ótimo para o ensino, porque ele está obrigando a pensar na seqüência.

Com relação ao provão foi montada uma comissão e eles vêm acompanhando isso assim, vêm fazendo simulado com os alunos. Em alguns cursos os coordenadores mudaram um pouquinho, mudaram o conteúdo.

[Para o provão] você tem duas saídas ou você dá cursos isolados, em que nós não concordamos. Para fazer a prova ou você inclui na estrutura curricular uma forma de o aluno conhecer tudo aquilo, então nós estamos partindo muito para o estudo estruturado, então a casos em que o aluno no final do curso é obrigado a analisar todos os aspectos anteriores com isso ele se recorda das normas e o aluno vai melhorar.

Os novos controles criados pelo Governo Federal, na opinião dos entrevistados necessitam ainda de ajuste na sua forma de aplicação; entretanto, de maneira geral, chamaram atenção para aspectos que no período anterior não eram prioritários.

O provão é criticado pelo nível estratégico, principalmente por não considerar o conhecimento anterior do aluno e pelo seu critério de escalonamento das instituições de ensino superior. As comissões de especialistas são criticadas pela falta de homogeneidade nos critérios utilizados.

Em primeiro lugar, as comissões [de especialistas] que têm vindo, que vêm do Brasil inteiro, a grande queixa de todo o mundo é a heterogeneidade; quer dizer, não existe um critério único, nem existe uma uniformidade de conceitos. Cada comissão interpreta ao seu modo a maneira como vai fazer a análise e o grau de exigência de uma comissão é completamente diferente da outra [...] [...] O provão tem um grande defeito, também, que ele obedece a uma curva de Gauss, se todo o mundo melhora 100% vai continuar havendo a mesma divisão A, B, C, D e E, porque o desvio não haverá. Então tem que ser feita uma alteração nessa curva.

Apesar dessas críticas, na opinião dos entrevistados, a criação de um processo de avaliação mexeu com as instituições de ensino superior.

Mas eu acho que o provão foi bom. Ele deu uma chacoalhada em toda a estrutura universitária do país. Ele é ruim da forma como é feito.

Eu achava que era tudo muito parado [no início dos anos 90], um pouco sem objetivos. Sem ter essas exigências [trazidas pela nova legislação] acabava-se acomodando, era tudo muito

acomodado, dependia de iniciativas pessoais. Agora essa acabou mexendo com todo mundo. Uma coisa muito maior.

O projeto de crescimento elaborado em 1995, para ser executado até 2001, é deixado de lado devido às alterações significativas no ambiente. Primeiro, porque devido aos novos controles governamentais sobre os cursos superiores, a estrutura da universidade, adequada à realidade anterior do ensino superior, passa a exigir cuidados especiais, em coerência com os valores qualidade do ensino e adequação às exigências legais.

Vinha-se pensando tempos atrás em atingir 20.000 alunos [...] nesse momento tínhamos 9.000, 10.000 alunos e foi feito um plano de expansão de curso para chegar a 15.000, daí chegou a 12.000, 13.000 e parou justamente para botar a casa em ordem. Com toda essa nova realidade de professores, de laboratórios, porque na verdade tinha uma estrutura para aquele número de alunos, mas como as exigências da nova legislação eram muito maiores já não tinha essa estrutura toda. Com a nova legislação a estrutura que se tinha não era suficiente nem para 10.000, quanto mais para 15.000 ou mesmo 13.000.

A biblioteca é o exemplo mais claro desse intuito de atualização, uma vez que nesse segundo período seu acervo foi ampliado significativamente, novos equipamentos de apoio ao usuário foram introduzidos, e o espaço físico a ela destinado foi ampliado significativamente.

Apesar dessa consciência do nível estratégico de que era necessário investir na estrutura existente, um novo curso é criado, consumindo volume significativo de recursos da instituição.

A decisão de implantar o curso de odontologia, mesmo em momento delicado no qual a instituição tem ampliado sensivelmente seus custos, deve ser atribuída ao paternalismo, presente no esquema interpretativo. A grande luta travada para a criação desse curso no período anterior, combinada com a visão tradicional de universidade, onde cursos como medicina e odontologia eram essenciais para a caracterização dessa modalidade de instituição de ensino superior e o incentivo de membros do nível estratégico suplantam as considerações de ordem financeira.

É que essa área da saúde foi uma das grandes bolas foras que a ALFA deu. E já era uma coisa planejada, um planejamento antigo, é que dormiu um pouco de botina e atrasou, agora esse enxugamento tem dois anos [...]. E a área de odonto, área da saúde, já tinha uma previsão [...] o pessoal deu uma cochilada e acabou atrasando; por isso acabou fazendo agora, era um plano. Também acho que não foi apropriado esse investimento. Não foi agora, há algum tempo quando a situação econômica era um pouco diferente. Três anos atrás quando começa o curso. Mas mesmo a três anos atrás, eu, na reunião de diretoria, eu achava que a gente estava em um caminho. Tinha um caminho, só que aquele caminho era o certo, investir na área tecnológica, a ALFA tem essa característica [...] [Então talvez tenha sido influência de alguém da mantenedora?] Tem um sócio

que é médico [...] foi a pessoa que mais falou isso e os outros concordaram. Tinha que pelo menos quatro concordar com ele. Todos eles da diretoria são da velha guarda e têm essa imagem de que a faculdade tem que ter, medicina, área da saúde é a imagem que eles têm.

A nova ênfase dada pela instituição à qualidade do ensino, somada aos problemas ocorridos no período anterior direcionam as obras do novo complexo construído para abrigar o curso de odontologia, que é aparelhado com os mais modernos equipamentos, utilizando para tanto recursos provenientes da instituição e de um financiamento obtido junto ao BNDS.

[...] nós acreditamos que a era das improvisações terminou. Então quando nós fomos fazer o prédio [de odontologia] ele foi estudado exaustivamente para ser um prédio moderno, daqui a 30, 40 anos [...] Então essa é a filosofia de trabalho. Então vamos fazer a coisa uma vez [...] vamos fazer uma coisa bem feita, sem luxo, prática e que seja, vamos dizer assim, que seja definitiva e tenha condições de dar um curso de qualidade.

Superada a fase de grandes investimentos para a implantação do curso de odontologia, a Universidade ALFA, a partir de 1999, direciona seus recursos para ajustar seu corpo docente às novas exigências legais, como se verificou e para aprimorar laboratórios e demais estruturas de apoio ao ensino, coerentemente com o valor qualidade do ensino.

Nós tivemos um novo conceito até no investimento. O nosso conceito antigo era de uma escola boa, mas veio o provão, e por critérios errados ou não, mostrou que nós podemos ser uma escola boa, mas temos de caminhar muito. Então nós estamos, agora, caminhando forte para chegarmos aonde a gente quer [...] a escola estava como o nosso hino “deitada eternamente em berço esplêndido”. Nós estamos caminhando em todos os rumos e isto para mim é fantástico. Está sendo fantástico, porque são recursos novos, são limites novos, são coisas novas que nós temos de perseguir.

O aumento da concorrência é visto pelos integrantes do nível estratégico como ameaça à sobrevivência da universidade que exige a realização de ações estratégicas.

A concorrência hoje é mais desleal. Tem universidade dando desconto, se você estuda não sei onde e mudar para a minha eu dou desconto de cinquenta por cento, sessenta por cento, o que você já pagou lá eu desconto aqui; não precisa pagar nada começa a partir de hoje.

Devido ao crescimento do ensino superior o número de alunos que procuram a universidade vai sendo reduzido. Esse problema é percebido pela Universidade ALFA na segunda metade da década de 90 e atinge seu ponto máximo no vestibular de inverno de 1997, sendo a instituição obrigada a realizar um segundo processo seletivo de inverno. A solução encontrada pela universidade foi a formação em conjunto com outras universidades de processo seletivo denominado UNIVEST. Essa solução mostra-se coerente com o esquema

interpretativo do nível estratégico e encontra respaldo no valor preocupação financeira, uma vez que a união com outras universidades particulares atendia aos interesses de pacificar a acirrada concorrência entre elas, reunindo forças em direção a um objetivo comum.

O valor paternalismo, também influencia nessa decisão uma vez que a participação efetiva de um dos membros do nível estratégico na ANUP facilita o contato com as outras universidades. Com essa solução aumenta significativamente o marketing direcionado a promover o processo seletivo de verão, sem necessidade de ampliar na mesma proporção os recursos destinados à propaganda.

[...] como existiam muitas universidades e estava havendo um problema que chega nessa época de vestibular e todo mundo vai fazer o seu vestibular, e estava havendo muita colisão de datas do vestibular e muitas universidades congêneres estavam, praticamente competindo umas com as outras. Então nós achamos que poderíamos unir nossos esforços... com isso, a gente barateava o custo, e aumentava a possibilidade de ingressar na universidade e diminuíamos o nosso custo também, porque nós diminuiríamos os custos de propaganda, diminuiríamos o custo de feitura de provas, de qualidade das provas, de banca examinadora etc.

Aproveitando-se da abertura dada pela nova legislação que acaba com a obrigatoriedade do concurso vestibular, a Universidade ALFA paralelamente ao UNIVEST mantém seu processo seletivo de inverno realizado isoladamente, utilizando-se de uma nova modalidade de prova, chamada prova eletrônica. Essa nova modalidade de processo seletivo teve como precursor um dos membros do nível estratégico, que desenvolveu e defendeu a idéia, ressaltando a relevância do valor paternalismo.

Eu tive a idéia de fazer essa prova eletrônica. Eu comprei aquele encarte de vestibular que vem na folha, fique encantado com as questões, o som, os textos, é muito bem feito. E tive a idéia de fazer a prova eletrônica porque a ALFA tem laboratórios, acho que 700 micros [...] E tive a idéia de fazer a prova que o computador montasse, cada aluno vai fazer a prova individual, daí você pode ter a prova em vários dias, não precisa ser um dia só.

A decisão mostrou-se conveniente para atender às necessidades da Universidade ALFA, uma vez que a sua implantação foi facilitada pelo desenvolvimento da universidade na área de informática ao longo de todo o período estudado. Mostrou-se uma solução criativa e barata, pois aproveita a estrutura de informática já instalada na instituição, para fazer frente às dificuldades de um ambiente altamente competitivo e permitiu que a Universidade ALFA aumentasse o número de candidatos para o seu processo seletivo, atendendo ao valor preocupação financeira, fator que justifica o entusiasmo dos membros da mantenedora com

sua realização.

A prova eletrônica que nós fizemos foi um grande avanço, porque ela permite que o aluno escolha, que ele agende a hora e o dia em que ele vai fazer vestibular, ele concorre, ele tem lá uma série de alternativas, ele sabe a nota que ele tirou na hora e depois ele é classificado dentro do concurso geral, dentro das normas publicadas anteriormente. É um processo muito bom que nós estamos aperfeiçoando.

No final do período, entretanto, a permanência do UNIVEST está sendo repensada uma vez que a instituição gradativamente vai perdendo sua identidade, pois, o maior volume da propaganda é direcionada para a promoção da prova, independentemente das instituições que estão por trás dela.

Eu falo pessoalmente não falo pelo grupo. A experiência do UNIVEST não foi legal para nós. Não foi porque nós estávamos junto só com escolas da capital, nós somos do interior. São Paulo tem gente para todos os lados. O interior tem poucas escolas. Eu pessoalmente não queria nunca perder essa característica do interior, mas é muito negativo ter outro vestibular, muito, porque demonstra um tipo de repescagem; mas foi a decisão de seis não de um, eu teria saído, mas eu não voto sozinho.

Ela [Universidade ALFA] entrou [no UNIVEST], mas nesse ponto não valeu a pena. Ela é conhecida na região, ela não tem essa... ficou muito mais marcado o UNIVEST do que as universidades que participam dele. Então para a ALFA não foi muito bom, ela não teve um número maior de candidatos por causa disso.

O oferecimento do total das vagas no UNIVEST deixa para o vestibular de inverno as vagas remanescente, mostra-se coerente com a preocupação financeira, pois a instituição procura obter o maior número de alunos em cada um dos processos seletivos, com o objetivo de completar ao máximo as vagas oferecidas.

Mas nas matrículas nós não fazíamos o total, nós oferecíamos o total [na UNIVEST] que são as vagas autorizadas e depois nós matriculamos menos e as matrículas não se alteram. Se nós tivéssemos utilizado as vagas hoje nós estaríamos com 20 mil alunos e continuamos com 10, 11 mil alunos [...] ela oferecia um determinado número até mesmo porque em nenhum desses anos nós tivemos candidatos a mais do que o número de vagas.

Nessa segunda fase, devido ao aumento das despesas e da necessidade de investimentos a serem realizados nos cursos da instituição, concluído o projeto de odontologia, a universidade não amplia sua estrutura física.

A Universidade ALFA está preocupada em ocupar da melhor forma possível os espaços disponíveis, atenta à preocupação financeira, que coordena esse período. O aumento da concorrência afeta significativamente alguns cursos da instituição, que têm sua procura

extremamente reduzida, inviabilizando economicamente sua continuidade. Tendo em vista esse quadro, a Universidade ALFA altera significativamente o rol de cursos e a distribuição das vagas oferecidas pela instituição com a intenção de concentrar o alunado nos cursos com maior procura.

Tendo em vista o grande investimento realizado na área da saúde, o nível estratégico está buscando a melhor forma para aumentar o aproveitamento da nova estrutura implantada. Cogita-se da abertura de novos cursos nessa área, entretanto, nenhuma ação foi realizada até o momento: “A idéia [...] é criar outros cursos na área da saúde que usem a mesma estrutura, que é a única forma de baratear uma estrutura [...] mas não temos ainda nada em vista, estamos estudando, apesar do investimento já estar feito.

A nova legislação cria uma nova modalidade de cursos de nível superior, os cursos sequências e autoriza a realização do ensino a distância. Essas alterações legislativas são vistas pelos entrevistados como novas oportunidades de mercado.

Não só pela legislação mas pelas oportunidades. Nós não podemos ficar parados, temos que crescer. E há duas coisas importantíssimas, que ainda não tem tradição no Brasil, e que nós achamos que vão ser o futuro da educação, que é o ensino a distância e os sequenciais.

Tendo em vista essa visão do nível estratégico a Universidade ALFA lança em 1999 cursos sequenciais; no entanto, pela falta de alunos, não são iniciados. Quanto à educação a distância, a universidade vem desenvolvendo projetos para oferecer cursos de pós-graduação *lato sensu*, nessa modalidade de ensino. Essa decisão estratégica mostra-se coerente com a preocupação financeira, pois procura assegurar que a universidade esteja presente nesse novo mercado, adiantando-se à concorrência, garantindo a ampliação do número de alunos da instituição sem necessidade de aumentar o espaço físico e a estrutura de ensino que a universidade possui.

A Universidade ALFA, até a primeira metade da década de 90, deveria realizar atividades de pesquisa; no entanto, não havia nenhum controle por parte do governo quanto ao cumprimento dessa obrigação. A nova legislação altera esse quadro, ao estabelecer que as universidades devem manter pelo menos três linhas efetivas de pesquisa e investir 2% do seu orçamento nessa atividade, sob pena de serem recredenciadas na condição de centro

universitário.

Tendo em vista essa exigência governamental a Universidade ALFA movida pelo valor adequação às exigências legais, estrutura seus quatro núcleos de pesquisa. Apesar dessa medida, poucos esforços são destinados para ampliar significativamente essa atividade, pois coerentemente com a preocupação financeira, os membros do nível estratégico vêm dificuldades para financiar a pesquisa apenas com recursos da instituição. A Universidade ALFA pensa em voltar-se para a pesquisa aplicada, nas áreas do curso de graduação da instituição, com o objetivo de que esses trabalhos revertam em favor da graduação.

Hoje isso está acontecendo porque você melhora o curso de graduação com as pesquisas Temos que procurar desenvolver pesquisas bem ligadas ao operacional porque pesquisa pura como desenvolvem algumas públicas porque isso precisa de muito dinheiro e nós não temos condições de fazer, nem vamos ter no futuro a não ser que a gente faça um convênio com uma instituição que queira dar alguma coisa o que dificilmente acontece. Então nós estamos fazendo mais voltada para as áreas que nós temos dentro da instituição e mais para o que você pode fazer para a comunidade para ajudar [...]

[...] Então o que nós temos que fazer é alguma coisa voltada para o real porque quem é que paga essa pesquisa são as mensalidades; hoje você pensar em subir preço para fazer a pesquisa não tem condições, fica difícil já pensou você subir o preço para fazer novas pesquisas, subir 30% para aplicar em pesquisa.

Essa [estruturação das áreas de pesquisa], a princípio foi feita para atender à legislação educacional. Hoje ainda é feito porque não se encontrou uma solução. Então hoje ainda é feito para atender à legislação educacional, porque nós não encontramos uma solução ainda. Eu acho que não está muito longe. A universidade tem alguns projetos começando a funcionar e eu tenho a impressão de que se forem bem ajustados e bem coordenados vão abrir muito campo para a pós-graduação, para a pesquisa e extensão. Vamos ver se isso de fato se torna uma realidade.

Como atividade correlata, a pesquisa, a pós-graduação é reestruturada por meio da criação de uma diretoria de pesquisa e pós-graduação, entretanto, a Universidade ALFA centraliza suas atividades na pós-graduação *lato sensu*, porque a *stricto sensu*, devido ao grande número de exigências impostas pela CAPES, apresenta um custo muito elevado: “[mestrado] só estamos fazendo um e é muito caro, só estamos fazendo um na área de educação e vamos tentar fazer dois agora profissionalizantes”. Assim coerentemente com a preocupação financeira, os grandes projetos para a pós-graduação *stricto sensu* são abandonados.

As atividades de pesquisa e pós-graduação são financiadas por meio de um parte do orçamento separada para essa finalidade, entretanto, há dúvidas por parte dos membros do

nível estratégico quanto à continuidade e desenvolvimento das atividades de pesquisa e da pós-graduação *stricto sensu* dentro da universidade sem que haja financiamentos por parte de outras entidades.

Nós temos uma parte de orçamento normal, de ano a ano, que prioriza as pesquisas, que prioriza a pós e que prioriza os cursos de graduação [...] Eu não tenho direito de tirar dinheiro da graduação para contentar a CAPES. Isso é injusto. O aluno de graduação tem que ter retorno em tecnologia para a graduação. É injusto se eu tiro isso deles para cumprir as belezas da CAPES.

Os projetos de apoio à comunidade, já existentes no período anterior, são mantidos apesar do aumento de custos sofrido pela instituição coerentemente com o valor apego à comunidade local. Além desses, a instituição dá início a outros projetos credenciando-se aos projetos Comunidade Solidária e a Universidade Solidária. A participação da universidade nesses projetos justifica-se pelo valor paternalismo, pois um dos membros do nível estratégico se mostra altamente envolvido com as questões políticas.

[Projetos comunitários], estão ampliando, estão sempre ampliando. O ruim, o problema é que eles cada vez custam mais porque se vão ampliando vão ficando mais caros [...] não existe nenhuma verba extra-universidade, tudo a custa de nossos recursos. Nós fazemos isso porque achamos importante a universidade ter.

4.5 CONTEXTO AMBIENTAL, ESQUEMAS INTERPRETATIVOS E POSICIONAMENTO ESTRATÉGICO – ANÁLISES COMPARATIVAS DAS TRÊS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Essa seção dedica-se a comparar a forma como cada instituição analisada percebe o ambiente, a composição dos esquemas interpretativos do nível estratégico e o posicionamento estratégico adotado por elas, verificando as relações entre as categorias analíticas consideradas nesse estudo.

A condição de universidade aproxima, em alguns aspectos a Universidade ALFA e a Universidade Presbiteriana Mackenzie.

O nível estratégico tanto da Universidade Presbiteriana Mackenzie como da Universidade ALFA, no processo de preencher de significados os eventos, objetos e situações com vistas a criar o ambiente (Smircich e Stubbart, 1995), avalia a primeira metade da década de 90, como um período de oportunidades decorrentes do pequeno controle exercido sobre as universidades, e da tendência do Governo Federal de limitar a criação de novos cursos e instituições de ensino superior.

Essa forma semelhante de analisar o ambiente direciona as universidades estudadas a adotar, como linha fundamental de sua estratégia, o crescimento do número de alunos de graduação e a criação de cursos de pós-graduação, utilizando-se para tanto a autonomia universitária.

O valor preocupação financeira orienta a consecução desse objetivo, uma vez que o do aumento do número de alunos destina-se a melhorar a capacidade de investimento de ambas as instituições.

Entretanto, a forma como as universidades operacionalizaram esse crescimento por meio de suas estratégias de recursos, de produtos e de mercado varia, em função das diferenças existentes nos valores que compõem os esquemas interpretativos, fatores de natureza cognitiva (Machado-da-Silva; Foneseca; Fernandes, 1998), e da condição peculiar de cada instituição.

O Centro Universitário Adventista, no início dos anos 90, movido pelos valores disseminação dos princípios da Igreja Adventista e atender às necessidades das organizações adventistas, também pretende aumentar o número de cursos superiores e as vagas oferecidas nos cursos existentes, por meio da criação da Universidade Adventista Brasileira, entretanto, sua condição de faculdade isolada dificulta a realização desse projeto, tendo em vista os entraves burocráticos impostos pelo MEC. Assim, o primeiro período é avaliado pelo nível estratégico da instituição como fase restritiva para o ensino superior, que impõe sérias limitações aos projetos de crescimento da instituição.

O Quadro 19 orienta a comparação dos casos, tendo como foco as estratégias de recursos das instituições de ensino estudadas, no início dos anos 90.

Para receber os novos alunos, a Universidade Presbiteriana Mackenzie trabalha na ampliação do seu espaço físico e maximiza o aproveitamento da estrutura existente, pois tem pouco espaço para crescer, coerentemente com a preocupação financeira. A Universidade ALFA, para viabilizar a implantação dos novos cursos, amplia sua estrutura física por meio da construção de novas salas de aula e laboratórios, dando tratamento especial à área tecnológica, coerentemente com o valor paternalismo.

O Centro Universitário Adventista, movido pelo valor segurança financeira, reserva recursos para a implantação dos novos cursos a serem criados no processo de implantação da Universidade Adventista Brasileira; entretanto, no final do primeiro período, quando o sonho de crescimento se mostra distante, a instituição repassa os recursos reservados para o HASP por meio de um empréstimo, coerentemente com o valor atender às necessidades das

organizações adventistas.

Quadro 43: Contexto Ambiental, Esquemas Interpretativos e Estratégias de recursos nas três instituições de ensino superior

Posicionamento Estratégico			
	Ambiente	Valores e crenças predominantes nos Esquemas Interpretativos	Estratégias de Recursos
Universidade ALFA 1990 a 1996.	?Pouca concorrência; ?Pouco controle da qualidade das instituições de ensino.	?Preocupação financeira; ?Paternalismo; ?Formação de profissionais para o mercado de trabalho; ?Apego à comunidade local.	? Negociação de mensalidades e salários; ? Construção de salas de aula e de laboratórios para a implantação dos novos cursos; ? Aquisição de equipamentos, em geral de informática; ? Professores horistas e com experiência profissional; ? Início do programa de qualificação docente.
Universidade Presbiterian a Mackenzie 1990 a 1995	?Pouca concorrência; ?Pouco controle sobre a qualidade das instituições de ensino.	?Tradição; ?Conservadorismo; ? Qualidade do ensino; ?Educação voltada para prática; ?Preocupação financeira.	? Ampliação da área construída e aproveitamento máximo da estrutura existente no Campus SP; ? Ampliação da capacidade de investimento do Instituto Presbiteriano Mackenzie; ? Incentivos esparsos a qualificação docente. ? Ampliação do número de docentes horistas contratados por meio de mecanismos de cooptação
Centro Universitário Adventista 1990 a 1996	?Pouco controle sobre a qualidade das instituições de ensino; ?Política restritiva do Governo Federal para a criação de cursos e de instituições de ensino superior.	?Disseminação dos princípios da igreja adventista; ?Formação integral do indivíduo; ?Segurança financeira; ?Atender as necessidades das organizações adventistas; ? Investir no grupo.	? Investimentos em infra estrutura no campus Engenheiro Coelho; ? Investimentos concentrados no ensino básico e médio; ? Reserva de recursos para a implantação dos cursos a serem criados no processo de autorização da Universidade Adventista Brasileira – Empréstimo em favor do HASP; ? Preferência por professores de dedicação exclusiva (obreiros); ? Ênfase na qualificação docente para todos os níveis de ensino.

Fonte: Elaborado pelo autor com base na análise dos dados primários e secundários.

Como a universidade era apenas um sonho, o Centro Universitário Adventista centraliza seus investimentos no ensino fundamental e médio, especialmente na implantação do campus Engenheiro Coelho, atendendo ao valor disseminação dos princípios da Igreja Adventista.

O corpo docente das universidades estudadas era composto por professores horistas. Em ambos os casos, as instituições não viam necessidade de ter docentes em regime de tempo integral, com exceção daqueles envolvidos nas áreas administrativas ou em projetos específicos. Essa forma de atuação justifica-se por dois motivos: a manutenção desses

professores representa um aumento de custos, visão decorrente do valor preocupação financeira; e a pesquisa não é um dos focos principais em nenhuma das duas universidades, visão decorrente dos valores educação voltada para a prática e formação de profissionais para o mercado de trabalho, respectivamente na Universidade Presbiteriana Mackenzie e na Universidade ALFA.

A qualificação docente preocupa ambas as instituições, entretanto, não há regras claras para sua realização, nem programas de incentivos formalmente estabelecidos. A Universidade Presbiteriana Mackenzie, movida pelo valor qualidade do ensino, procura dar respaldo ao aumento de número de alunos por meio da formação de docentes em seus programas de pós-graduação. A Universidade ALFA, atendendo ao valor paternalismo, procura justificar a qualidade das instituições particulares, por meio da qualificação do seu corpo docente.

O Centro Universitário Adventista, pela sua condição de faculdade isolada, não precisa realizar atividades de pesquisa, entretanto, seu corpo docente apresenta peculiaridades interessantes. A maioria dos professores atuam em regime de tempo integral na condição de obreiros, coerentemente com o valor disseminação dos princípios da Igreja Adventista, e a instituição tem profunda preocupação em qualificar seus professores, coerentemente com o valor investir no grupo. É importante ressaltar que, nessa fase, não há exigências governamentais para esse tipo de atuação. Assim, esses valores originam-se do interesse da Igreja em manter a coesão de pensamento entre os membros da instituição.

Na Universidade ALFA, percebe-se claramente uma preocupação com as mensalidades escolares e com o salário dos docentes nesse primeiro período, ressaltando o valor preocupação financeira.

Nas outras instituições essa discussão não é tão clara, uma vez que no Centro Universitário Adventista o salário dos obreiros é fixado em tabela nacional com intervenção da Igreja, coerentemente com a segurança financeira, não havendo grandes debates sobre aumentos salariais. Na Universidade Presbiteriana Mackenzie todo esse debate é realizado junto ao Instituto Presbiteriano Mackenzie, por isso a reitoria não intervém diretamente nesse processo. Assim, apesar dos duros debates sobre esses assuntos, o trabalho da reitoria não foi diretamente afetado por essas discussões, coerentemente com o valor conservadorismo.

O novo ambiente, que começa a delinear-se a partir de 1995, é analisado pelo nível estratégico das universidades estudadas como uma fase de liberdade controlada, ou seja, a nova política nacional para a educação superior ao mesmo tempo que aumenta a liberdade das

instituições de ensino, especialmente didático-pedagógica, cria uma série de controles destinados a aferir a qualidade do ensino oferecido.

O nível estratégico da Universidade ALFA percebe essas mudanças como imposições exageradas para as instituições de ensino e busca lutar nos meios políticos para reduzir as exigências trazidas pela nova legislação, numa atitude clara de resistência à adoção das inovações. Essa resistência é reforçada a princípio pela falta de suporte social para as mudanças traçadas para a educação superior confirmando as conclusões do estudo de Tolbert e Zucke (1983) de que a não existência de consenso com relação aos valores trazidos pela inovação legislativa pode gerar um processo de resistência a sua adoção.

Entretanto, quando se inicia o processo de avaliação das instituições de ensino e com os seus primeiros resultados amplamente divulgados nos meios de comunicação, a aceitação social das mudanças vai sendo gradativamente construída. A isso agrega-se a sinalização do Governo Federal de que as instituições com conceitos insuficientes estariam sujeitas a sanções.

Esse novo contexto de aceitação social das inovações legislativas, combinado com a ameaça de sanção, afeta a Universidade ALFA e exige do nível estratégico medidas dirigidas a atender às exigências de natureza coercitiva trazidas pelo ambiente, alterando o comportamento da organização, como previsto por Edelman (1990, 1992).

É importante notar que a luta nos meios políticos para abrandar as mudanças continua, uma vez que o nível estratégico da instituição não concorda com o grau de imposição trazido pela legislação.

A Universidade Presbiteriana Mackenzie preocupa-se em estudar as transformações ocorridas na legislação educacional concomitantemente com a sua aprovação no Congresso Nacional, a partir de 1995. No decorrer dos debates o nível estratégico da universidade tem alterada significativamente sua composição com a substituição dos membros da Administração do Instituto Presbiteriano Mackenzie, com exceção do seu presidente, e a eleição de uma nova reitoria, para substituir a anterior, que já estendia sua gestão por 12 anos.

Essa mudança nos membros da organização altera o conjunto de crenças e valores que compõem o nível estratégico, mudança de segunda ordem (Levy, 1986), e altera a forma como os membros da organização avaliam as mudanças ambientais, que passam a ser vistas como desafios a serem transpostos por uma universidade que necessita superar a acomodação do período anterior. Essa forma de perceber a nova política educacional brasileira, definida a partir dos esquemas interpretativos do grupo dirigente, orienta as mudanças no

posicionamento estratégico da instituição como descrito por Ranson, Hinings e Greenwood (1980).

O nível estratégico do Centro Universitário Adventista analisa a nova política educacional brasileira a partir dos esquemas interpretativos do nível estratégico, como uma fase de oportunidades para o crescimento no número de vagas e cursos oferecidos. Essa forma de avaliar o ambiente como altamente favorável para a instituição aumenta o grau de controle e confiança dos administradores em função da expectativa de resultados positivos, incentivando as mudanças no posicionamento estratégico da instituição (Thomas, Clark e Gioia, 1993).

As exigências trazidas pelos novos modelos de avaliação mostram-se naturais para o Centro Universitário Adventista, uma vez que a avaliação e controle externos já eram prática corriqueiras na instituição, com critérios em vários casos correlatos aos trazidos pela nova legislação, não alterando significativamente o conjunto de crenças e valores que compõe os esquemas interpretativos, gerando uma mudança de natureza incremental (Nadler e Thushman, 1990). Esse fato justifica-se pela grande influência exercida pela filosofia da Igreja Adventista sobre o nível estratégico do Centro Universitário Adventista, fator que assegura a estabilidade dos esquemas interpretativos.

A esse fator agrega-se o pouco tempo em que a instituição está sujeita a transformações mais expressivas, decorrentes principalmente do aumento do número de vagas e cursos superiores, processo que começa a concretizar-se a partir de 1998.

A força das mudanças trazidas pela nova legislação, reforçada pelo aumento da concorrência, amplia a necessidade de legitimidade social para as instituições de ensino superior (Scott, 1992; Crubellate e Machado-da-Silva, 1998), uma vez que os estudantes, no seu processo de escolha, estão preocupados com a adequação da instituição aos padrões socialmente estabelecidos, os quais congregam desde o conceito da instituição até a aceitação do título emitido no mercado de trabalho.

Os efeitos da concorrência afetam em graus diferentes as instituições analisadas, devido à composição peculiar dos esquemas interpretativos em cada uma delas. Na Universidade ALFA a concorrência é vista como uma ameaça à posição consolidada da universidade, exigindo medidas rápidas e direcionadas.

A combinação das novas exigências legislativas, que ganham respaldo social, e o aumento da concorrência, exigem da Universidade ALFA uma postura dirigida a adequar seus processos organizacionais às pressões sociais, inicia-se um processo de mudança nos

esquemas interpretativos do nível estratégico, entretanto a força das pressões externas não altera significativamente o conjunto de crenças e valores compartilhados pela alta administração, representando assim uma mudança incremental ou de primeira ordem (Levy, 1986; Madler e Tushman, 1990), pois, mantém a visão de mundo que predomina na organização.

Para a Universidade Presbiteriana Mackenzie o aumento do número de cursos e vagas no ensino superior não abala a instituição porque a tradição, representada pelo nome da universidade, e o respaldo social conquistado ao longo dos anos parecem garantir sua posição.

Para o Centro Universitário Adventista a concorrência não representa um risco significativo porque a filosofia da instituição lhe assegura uma posição de destaque dentro do seu público alvo, a comunidade adventista. Esse fato é reforçado pela localização peculiar de seus campi, em regiões em que o crescimento das instituições concorrentes não se mostra significativo.

Assim, para o Centro Universitário Adventista a procura por novos estudantes não representa uma disputa por fatias do mercado com outras instituições, e sim uma luta da própria instituição para superar as limitações da falta de poder aquisitivo dos arredores do Campus São Paulo e da distância dos grandes centros no Campus Engenheiro Coelho. Da operacionalização dessa variável depende o ritmo de expansão da instituição.

A forma peculiar como os membros do nível estratégico avaliam as mudanças isomórficas coercitivas ocorridas no ambiente, a partir dos esquemas interpretativos, interfere na definição de suas ações organizacionais, conduzindo a ações estratégicas diferenciadas, como proposto por Machado-da-Silva e Fonseca (1993). Essa afirmação passa a ser demonstrada com foco nas estratégias de recursos adotadas pelas instituições de ensino estudadas na segunda metade da década de 90. O Quadro 20 ajuda na compreensão dessas transformações.

Quadro 44: Contexto Ambiental, Esquemas Interpretativos e Estratégias de Recursos nas três instituições de ensino

Posicionamento Estratégico			
	Ambiente	Valores e crenças predominantes nos Esquemas Interpretativos	Estratégias de Recursos
Universidade ALFA 1997 a 2000	?Controle governamental sobre a qualidade das instituições de ensino; ?exigências de titulação e regime de trabalho do corpo docente; ?Crescimento da concorrência;	?Preocupação financeira; ?Paternalismo ?Apego à comunidade local; ?Formação de profissionais para o mercado de trabalho; ?Adequação às exigências legais; ?Qualidade do ensino.	? Financiamento do BNDS – Grandes investimentos principalmente em odontologia. ? Investimentos na ampliação do acervo e informatização da biblioteca. ? Contratação de professores titulados e em regime de tempo parcial e integral ? Estruturação de um programa de qualificação docente; ?Adoção da postura de Instituição de Ensino com fins lucrativos.
Universidade Presbiterian a Mackenzie 1997 a 2000	?Controle governamental sobre a qualidade das instituições de ensino; ?exigências de titulação e regime de trabalho do corpo docente; ?Crescimento da concorrência.	?Tradição; ?Preservação; ?Renovação; ?Participação; ?Qualidade do ensino; ?Capacitação docente; ?Envolvimento com a igreja; ? Educação voltada para a prática; ? Preocupação financeira	? Aprimorar infra estrutura de apoio ao estudante; ? Contratação de professores titulados ou com reconhecida experiência profissional; ? Incentivos a qualificação docente; ? Contratação de professores de tempo parcial e tempo integral; ? Fomento à atividade de pesquisa. ? Aumento de mensalidades acima da inflação.
Centro Universitário Adventista 1997 a 2000	?Controle governamental sobre a qualidade das instituições de ensino; ?Exigências de titulação e regime de trabalho do corpo docente; ?Oportunidade para a abertura de novos cursos superiores	?Disseminação dos princípios da igreja adventista; ?Formação integral do indivíduo; ?Segurança financeira; ? Investir no grupo; ?Preparação de profissionais para o mercado; ?preservação das características confessionais da instituição.	? Reserva de recursos para a implantação de novos cursos e do centro universitário – cobrança do empréstimo realizado em favor do HASP; ? Montagem da infra-estrutura para os novos cursos usando a reserva de recursos; ? Ampliação do acervo da biblioteca e construção de novos laboratórios; ? Preferência por professores de dedicação exclusiva (“obreiros”) – estruturação do plano de carreira para professores “não obreiros” ? Estruturação do programa de qualificação docente – ênfase no ensino superior

Fonte: Elaborado pelo autor com base na análise dos dados primários e secundários.

A Universidade ALFA, atenta às novas exigências governamentais, preocupa-se em aprimorar suas estruturas de apoio ao estudante, com especial atenção à biblioteca e à área tecnológica, coerentemente com o valor qualidade do ensino.

A Universidade ALFA, movida pelo paternalismo, põe em prática um grande projeto, com a implantação do curso de odontologia. O fracasso ocorrido no período anterior, quando o MEC impediu a implantação do curso, combinado com a noção dos membros do

nível estratégico de que a Universidade ALFA necessitava de um curso forte na área da saúde para ser “realmente uma universidade”, fazem com que a instituição obtenha um empréstimo junto ao BNDS e construa uma das melhores estruturas existentes no mercado para o curso de odontologia, independentemente da obtenção de um retorno financeiro imediato.

Esse grande investimento justifica-se também pelo valor qualidade do ensino, pois assim a instituição pode manter um curso de bom nível. É interessante perceber que a implantação do curso de odontologia centralizou as atenções do nível estratégico, enquanto que os demais cursos num primeiro momento foram deixados em segundo plano; retorna-se ao cuidado especial com eles apenas no final do segundo período estudado.

O Instituto Presbiteriano Mackenzie, que no período anterior, tinha como prioridade o ensino médio e básico, volta sua atenção para o ensino superior, atendendo às novas tendências sinalizadas para a educação superior. A primeira grande mudança na instituição foi à substituição dos membros da administração do Instituto, seguida de uma mudança natural da reitoria. Com essas transformações a Mackenzie sofre mudanças expressivas.

Superada a fase de crescimento do período anterior, com a completa implantação do regime semestral, a Mackenzie investe fortemente na atualização das estruturas de apoio ao estudante, especialmente os laboratórios, coerentemente com os valores qualidade do ensino e renovação. Esse processo é acelerado com o problema ocorrido no curso de direito, coerentemente com o valor tradição que, apesar do desempenho satisfatório no provão, foi reprovado na sua infra-estrutura, abalando a instituição devido à repercussão pública do fato.

É interessante perceber que a Mackenzie debate com os alunos aumentos acima da inflação com o objetivo de melhorar sua capacidade de investimento, coerentemente com o valor preocupação financeira. Entretanto, mesmo com esses reajustes, a mensalidade da Mackenzie continua sendo uma das mais baixas entre as instituições de ensino tradicionais.

O Centro Universitário Adventista, especialmente, a partir de 1998, aumenta seus investimentos em infra-estrutura para o ensino superior com o intuito de garantir a implantação dos novos cursos criados pela instituição. Os investimentos são feitos utilizando-se os recursos guardados nos anos anteriores, coerentemente com o valor segurança financeira. Com isso, a instituição melhora a própria condição de oferta dos cursos já existentes, coerentemente com o valor formação integral do indivíduo. Esse desenvolvimento da instituição só foi possível por causa da abertura governamental para o crescimento da educação superior, característica desse segundo período.

Tanto a Universidade ALFA com a Mackenzie, atendendo às exigências

governamentais, preocupam-se com a titulação do seu corpo docente. A primeira elege a titulação como principal critério na contratação de docentes e para a sua progressão na carreira, coerentemente com os valores qualidade do ensino e adequação às exigências legais.

A Mackenzie divide seus docentes em duas carreiras: a acadêmica e a profissional, com o intuito de fornecer aos alunos professores adequados, tanto para a sua formação profissional, atendendo ao valor educação voltada para prática, como para sua formação acadêmica. A combinação desses dois tipos de professores garante a qualidade do ensino nos cursos da Mackenzie.

Ambas as universidades investem ainda na qualificação do seu corpo docente. A Universidade ALFA incentiva seus professores por meio de bolsas de estudo parciais e reduzindo sua carga horária de trabalho, coerentemente com a preocupação financeira. A Mackenzie adota um sistema semelhante, oferecendo bolsas para seus professores, com a peculiaridade de enfatizar a formação dos docentes nos cursos de mestrado da própria instituição, coerentemente com o valor capacitação docente.

O Centro Universitário Adventista, especialmente a partir de 1998, passa por fase de transformação, com a contratação de novos professores para ministrar as disciplinas dos cursos recém-criados, a titulação é um dos critérios considerados para a escolha dos professores, atendendo às exigências legais; mas a conduta moral do docente é também considerada, coerentemente com os valores disseminação dos princípios da Igreja Adventista e formação integral do indivíduo. A mudança significativa ocorre no programa de qualificação docente, que passa a privilegiar a formação de professores para o ensino superior, coerentemente com o valor investir no grupo.

Ambas as universidades têm dificuldades para contratar professores em regime de tempo integral, devido ao alto custo desses profissionais, coerentemente com a preocupação financeira; entretanto, como a pressão sobre as universidades para a mudança do regime de trabalho do corpo docente se mostra significativa, ambas as universidades mobilizam-se para adaptar-se à pressão ambiental.

A Universidade ALFA procura manter seus professores atuando também em funções administrativas, ou realizando projetos específicos de interesse da instituição, que valorizem a qualidade do ensino. Há uma preocupação especial em procurar formas alternativas para adequar os salários desses docentes à realidade da instituição, pois o pagamento por hora aula mostra-se inviável economicamente. Assim, a instituição, por meio de sua reitoria e dos órgãos representativos das universidades particulares, inicia debates sobre o assunto,

coerentemente com o valor parternalismo.

Para atender a esse novo desafio, a Mackenzie utiliza-se de duas práticas: primeiro, vincula seus docentes de tempo integral às atividades administrativas; segundo, concentra a maior parte dos professores de tempo integral nos programas de pós-graduação. Essa solução mostra-se coerente com o valor qualidade do ensino, pois a manutenção de um relacionamento estreito entre a graduação e a pós-graduação poderá melhorar a qualidade dos cursos. É interessante perceber que essa forma de atuar permite que a instituição credencie na CAPES quatro dos sete cursos de mestrado oferecidos.

O Centro Universitário Adventista não tem problemas quanto à manutenção de professores em regime de tempo integral, tendo em vista a filosofia da Igreja, representada no funcionário obreiro, coerentemente com o valor disseminação dos princípios da Igreja Adventista, entretanto, o aumento no número de professores exige que a instituição estabeleça claramente um plano de carreira para os professores não obreiros que, em princípio, não serão contratados em regime de tempo integral, coerentemente com os valores segurança financeira, pois representam para a instituição um custo maior que o professor obreiro, e disseminação dos princípios da Igreja Adventista, porque esse profissional não apresenta uma relação estreita com a Igreja.

As duas universidades preocupam-se agora com a realização de atividades e pesquisa, por ser essa uma das imposições da nova legislação. A Mackenzie cria o MACKPESQUISA, um fundo que congrega 2% do orçamento da instituição, segundo a orientação legislativa, organizando o processo de distribuição desses recursos, coerentemente com o valor preservação. A Universidade ALFA também destina esse mesmo percentual para a pesquisa, mas, não define os mecanismos utilizados para essa distribuição, coerentemente com o valor preocupação financeira.

Verificado o impacto das mudanças na educação superior sob o foco das estratégias de recursos, o Quadro 21 ajuda a compreender essas mudanças sobre um segundo enfoque, as estratégias de produtos no início dos anos 90.

Quadro 45: Contexto Ambiental, Esquemas Interpretativos e Estratégias de Produtos nas três instituições de ensino

Posicionamento Estratégico			
	Ambiente	Valores e crenças que compõe os Esquemas Interpretativos	Estratégias de Produtos
Universidade ALFA 1990 a 1996	?Cursos superiores atrelados aos currículos mínimos; ?Política restritiva da CAPES quanto a abertura de cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> nas universidades particulares; ?Pouco controle do governo sobre a qualidade das universidades.	?Preocupação financeira; ?Paternalismo ?Apego à comunidade local; ?Formação de profissionais para o mercado de trabalho.	? Aumento gradativo do número de cursos e vagas; ? Criação de cursos de pós-graduação <i>stricto e lato sensu</i> ; ? Grande número de projetos de apoio à comunidade; ? Duas áreas de pesquisa em fase de estruturação.
Universidade Presbiterian a Mackenzie 1990 a 1995	?Cursos superiores atrelados aos currículos mínimos; ?Instituição atrasada em relação as outras universidades tradicionais na pós-graduação; ?Pouco controle do governo sobre a qualidade das universidades.	?Tradição; ?Preservação; ?Renovação; ?Participação; ?Qualidade do ensino; ?Capacitação docente; ?Envolvimento com a igreja; ?Educação voltada para a prática; ?Preocupação financeira.	? Adaptação dos cursos de graduação ao regime semestral ? Criação e reconhecimento de cursos de graduação; ? Preparação do aluno para o mercado de trabalho; ? Ingresso na Pós-graduação " <i>lato sensu e stricto sensu</i> "
Centro Universitário Adventista 1990 a 1996	?Cursos superiores atrelados aos currículos mínimos; ?Política restritiva do Governo Federal a abertura de cursos superiores; ?Controles rigorosos da CAPES para abertura de cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i>	?Disseminação dos princípios da igreja adventista; ?Formação integral do indivíduo; ?Segurança financeira; ? Investir no grupo; ?Preparação de profissionais para o mercado; ?preservação das características confessionais da instituição.	? Projeto de criação de novos cursos e da Universidade Adventista Brasileira (não concretizado); ? Transferência da faculdade de educação e do SALT de São Paulo para Engenheiro Coelho; ? Criação de cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> e de um mestrado em educação; ? Realização de cursos de extensão cultural; ? Disciplinas peculiares à natureza religiosa da instituição inseridas em todos os cursos; ? Criação de um curso de pedagogia em SP em convênio com a UNISA.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise dos dados primários e secundários.

A Mackenzie, por ser uma universidade tradicional estabelecida há mais de 50 anos na cidade de São Paulo, não tem maiores problemas para atrair alunos para seu concurso vestibular, de forma que a intenção de aumentar o número de estudantes é concretizada utilizando-se apenas a força da tradição.

A estratégia adotada para dobrar o número de alunos foi a realização de dois

concursos vestibulares cada ano. A necessidade do aumento do volume de recursos da instituição, nessa fase, é direcionado para a expansão do Instituto Presbiteriano Mackenzie no ensino fundamental e médio.

A adoção do regime semestral justifica-se, porque esse regime, além de trazer vantagens para o aluno, permite cobrar as mensalidades atrasadas a cada seis meses, e não mais a cada 12 meses, aproveitando-se da existência de dois períodos de rematrícula, coerentemente com a preocupação financeira.

A aceitação desse sistema por parte dos conselhos superiores da universidade dependeu de testes realizados na faculdade de tecnologia. Esses testes permitiram que os membros dos conselhos da universidade avaliassem os resultados práticos da mudança, sem alterações bruscas nas estruturas da universidade, coerentemente com o valor tradicionalismo, e deixaram claro que não haveria prejuízo para os estudantes, coerentemente com a qualidade do ensino. Nesse período, a Mackenzie cria também alguns cursos superiores, consolidando seu processo de crescimento.

A Universidade ALFA, por ser uma universidade recentemente aprovada, busca ampliar seu número de alunos, criando novos cursos, definidos ao sabor das discussões do conselho de ensino e pesquisa, com ênfase especial na área tecnológica, atendendo ao valor paternalismo. O aumento do número de cursos superiores foi gradativo, pois sua criação estava dependente da existência de espaço físico, uma vez que a maioria dos cursos da instituição eram ministrados no período noturno.

Na realização dos seus projetos de crescimento, tanto a Universidade ALFA como a Mackenzie têm a intenção de criar cursos de pós-graduação para melhorar a qualidade do corpo docente, entretanto, apenas a Mackenzie, movida pelo valor qualidade do ensino, leva adiante esse projeto com a criação de um programa de mestrado e doutorado.

Tendo em vista as restrições do governo quanto ao credenciamento dos cursos das universidades particulares, todo o programa de pós-graduação é montado à margem da CAPES. É importante perceber que nessa fase a Mackenzie via-se atrasada com relação às outras instituições tradicionais, que já detinham cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Assim, a manutenção da tradição exige que a universidade apresse a realização desse projeto.

A Universidade ALFA, movida pelo valor paternalismo, procura criar cursos de mestrado e doutorado em parceria com outras instituições de ensino particulares, entretanto, a dificuldade de atender aos requisitos da CAPES e o alto custo de abertura desses cursos impedem que esse projeto seja levado adiante, sendo criado apenas um curso de mestrado,

coerentemente com o valor preocupação financeira.

O Centro Universitário Adventista, nessa fase, não consegue criar novos cursos superiores, entretanto desenvolve alguns projetos ligados à pós-graduação, oferecendo cursos *lato sensu* e criando um mestrado em educação, tudo com o objetivo de ampliar a atuação da instituição, coerentemente com o valor atender às necessidades das organizações adventistas, e facilitar o acesso dos membros da instituição à formação pós-universitária, coerentemente com o valor investir no grupo, assegurando a homogeneidade de pensamento na instituição, coerentemente com o valor disseminar os princípios da Igreja Adventista.

O Centro Universitário Adventista começa a transferir seus cursos superiores de São Paulo para Engenheiro Coelho, pois um campus localizado em uma região rural se mostrava mais adequado à filosofia adventista, atendendo ao valor disseminar os princípios da Igreja Adventista.

A transferência é suspensa antes de ser finalizada, atendendo ao valor formar profissionais para as organizações adventistas, uma vez que se constatou um grande número de organizações ligadas direta ou indiretamente à Igreja necessitavam dos profissionais formados no campus São Paulo. A isso acrescenta-se o fato de que em São Paulo seria mais fácil dar continuidade aos projetos de crescimento da instituição.

Como forma de minimizar os efeitos das transferências de cursos já realizadas é criado, em São Paulo, o curso de pedagogia, em convênio com a UNISA, em substituição a um dos cursos enviado para Engenheiro Coelho, suprimindo com isso a necessidade das escolas adventistas existentes ao redor do Centro Universitário Adventista.

A Mackenzie, em seus cursos, procurava ir além dos conteúdos previstos nos currículos mínimos, atendendo ao valor qualidade do ensino. A Universidade ALFA mantinha-se adequada às exigências do currículo mínimo, coerentemente com o valor preocupação financeira. O Centro Universitário Adventista mantinha em seu currículo algumas disciplinas de cunho religioso, coerentemente com o valor disseminação dos princípios da Igreja Adventista.

Tanto o Centro Universitário Adventista como a Universidade ALFA procuram estar próximos da comunidade. O primeiro, por meio da realização de atividades de extensão cultural, com temas ligados à filosofia da Igreja Adventistas, coerentemente com o valor disseminação dos princípios da Igreja Adventista. A segunda, elabora diversos projetos ligados à comunidade atendendo as necessidades de Mogi das Cruzes, coerentemente com o valor apego à comunidade local. A Mackenzie, por outro lado, apresenta-se fechada dentro de

“seus próprios muros”, realizando cursos de extensão em geral, voltados a atender às necessidades de complementação das disciplinas ministradas em seus cursos, coerentemente com o valor qualidade do ensino.

Novamente, sob a ótica das estratégias de produtos, as mudanças ambientais afetam o posicionamento estratégico das instituições de ensino estudadas, o Quadro 22 auxilia na compreensão das transformações ocorridas, ressaltando as diferentes formas como cada organização responde às pressões isomórficas coercitivas na segunda metade da década de 90.

O Governo Federal se, de um lado, cria controles sobre as instituições de ensino superior, de outro aumenta sua liberdade com a extinção dos currículos mínimos e a edição de diretrizes curriculares genéricas. A Mackenzie, atenta a esse processo, reformula seus currículos e desenvolve seu projeto pedagógico com uma ênfase no modelo educacional desenvolvido a partir do calvinismo, coerentemente com o valor envolvimento com a Igreja. Nesse trabalho de reformulação é enfatizada a iniciação científica ao lado da formação profissional dos alunos, coerentemente com o valor qualidade do ensino.

A Universidade ALFA parte também para a reformulação de seus programas e conteúdos, visando adequar seus cursos às novas exigências ambientais. Assim, o provão é tomado como base para a elaboração dos programas, coerentemente com o valor adequação às exigências legais, e os docentes são convocados para elaborar o projeto pedagógico da instituição. É mantida a ênfase na formação profissional do aluno, combinada com atividades de iniciação científica em alguns cursos. Essas medidas colaboram para que a instituição aprimore a qualidade do ensino.

O Centro Universitário Adventista já vinha adotando uma filosofia educacional própria, voltada para os princípios da Igreja Adventista. A abertura da legislação permite que a instituição elabore seu projeto pedagógico dentro dos princípios da Igreja e mantenha no currículo disciplinas voltadas à formação cristã do indivíduo, coerentemente com o valor disseminação dos princípios da Igreja Adventista. São implantados ainda trabalhos de iniciação científica entre os alunos. Essas medidas contribuem para a formação integral dos indivíduos.

Quadro 46: Contexto Ambiental, Esquemas Interpretativos e estratégias de produtos nas três instituições de ensino

Posicionamento Estratégico			
	Ambiente	Valores e crenças que compõe os Esquemas Interpretativos	Estratégias de Produtos
Universidade ALFA 1997 a 2000	?Controle governamental sobre a qualidade das instituições de ensino; ?Liberdade didático-pedagógica; ?Crescimento da concorrência;	?Preocupação financeira; ?Paternalismo ?Apego à comunidade local; ?Adequação às exigências legais; ?Qualidade do ensino Formação de profissionais para o mercado de trabalho..	? Reestruturação dos cursos de graduação; ? Oferta de cursos sequenciais; ? Projetos para a criação de cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> a distância. ? Criação e estruturação de núcleos de pesquisa; - prestação de serviços para empresas. ? Reestruturação da pós-graduação; ? Ampliação dos projetos de apoio à comunidade.
Universidade Presbiteriana Mackenzie 1997 a 2000	?Controle governamental sobre a qualidade das instituições de ensino; ?Liberdade didático-pedagógica; ?Crescimento da concorrência.	?Tradição; ?Preservação; ?Renovação; ?Participação; ?Qualidade do ensino; ?Capacitação docente; ?Envolvimento com a igreja; ? Educação voltada para a prática; ? Preocupação financeira	? Abertura gradativa de novos cursos de graduação; ? Adaptação dos cursos a um novo projeto pedagógico e curricular; ? Projetos de cursos sequenciais e de educação a distância (Não implementados); ? Incentivos a realização de convênios efetivos com outras instituições; ? Adaptação da Pós-graduação aos padrões CAPES; ? Desenvolver as atividades de extensão; ? Desenvolver um volume de pesquisa expressivo;
Centro Universitário Adventista 1997 a 2000	?Controle governamental sobre a qualidade das instituições de ensino; ?Liberdade didático-pedagógica; ?Oportunidade para a abertura de novos cursos superiores	?Disseminação dos princípios da igreja adventista; ?Formação integral do indivíduo; ?Segurança financeira; ? Investir no grupo; ?Preparação de profissionais para o mercado; ?preservação das características confessionais da instituição.	? Aumento de 25% nas vagas dos cursos existentes no primeiro período e transformação da licenciatura curta em ciências nos cursos de matemática e ciências; ? Disciplinas peculiares a natureza religiosa da instituição inseridas em todos os cursos; ? Criação de 8 novos cursos via autorização do MEC e 3 via autonomia do centro universitário; ? Tentativa de credenciar o mestrado em educação na CAPES (não concretizado).

Fonte: Elaborado com base na análise dos dados primários e secundários.

Devido à concorrência, a Universidade ALFA encontra dificuldades para preencher as vagas de alguns de seus cursos. Para fazer frente a esse problema, a instituição altera o rol de cursos oferecidos, desativando aqueles com baixa procura, para dar lugar a outros com melhor mercado, coerentemente com o valor preocupação financeira.

A Mackenzie também cria novos, cursos utilizando-se da autorização legal para que as instituições com três conceitos “A” no provão em um curso avaliado abram esse curso fora

de sua sede. A escolha de Tamboré justifica-se, porque a universidade já tinha uma estrutura montada para atender ao ensino básico e médio, não havendo problemas de infra-estrutura para implantar os novos cursos, coerentemente com a preocupação financeira e a qualidade do ensino. Dois cursos criados no campus São Paulo merecem destaque: teologia e filosofia, uma vez que esses cursos justificam-se pelo valor envolvimento com a Igreja.

O Centro Universitário Adventista aproveita-se da política expansionista do Governo Federal para a educação superior para aumentar o número de vagas oferecidas nos cursos existentes. Paralelamente a isso, a instituição protocola vários projetos de criação de cursos superiores, sendo oito deles aprovados, e pleiteia a criação do Centro Universitário Adventista, criado em 09/09/99, coerentemente com o valor disseminação dos princípios da Igreja Adventista. Com isso o Centro Universitário Adventista aumenta significativamente o número de alunos do ensino superior, o que passa a ser a prioridade da instituição.

A Mackenzie trabalha para credenciar seus programas de pós-graduação na CAPES. Para tanto, acaba com seus cursos de doutorado, reduz o número de mestrados oferecidos, contrata um número significativo de professores doutores para atuar em regime de tempo integral; e, destina um espaço específico para os cursos no novo prédio da reitoria. Com esse trabalho a instituição garante o credenciamento de quatro dos seus sete cursos de mestrado, aproximando-se das outras universidades tradicionais, que já têm cursos credenciados há vários anos, atendendo aos valores renovação e tradição. A interação da graduação e da pós-graduação contribui para a qualidade do ensino.

Como se percebe no parágrafo anterior, a despeito das considerações de ordem econômica, a Mackenzie busca ampliar sua força na pós-graduação, porque cursos dessa natureza são importantes, na opinião do nível estratégico, para que a instituição mantenha sua posição de destaque entre as universidades tradicionais de São Paulo. Essa atuação confirma a afirmação de Meyer e Rowan (1977) de que as organizações realizam ações contrárias a critérios de eficiência, como forma de garantir a sua legitimidade social.

A Universidade ALFA busca credenciar seu curso de mestrado na CAPES, sem sucesso; a instituição não tem certeza sobre a continuidade desse curso ou sobre a ampliação da pós-graduação *stricto sensu*, por ser essa modalidade muito cara, sendo que as exigências

da CAPES a inviabilizam economicamente, forma de atuação coerente com a preocupação financeira.

O Centro Universitário Adventista mantém seu curso de mestrado e busca credenciá-lo na CAPES, entretanto, como o aumento da instituição é recente, não há certezas sobre o futuro da pós-graduação. A instituição tem projetos para a criação de vários cursos de mestrado e doutorado, nos próximos 10 anos, para formar profissionais dentro da filosofia da Igreja, coerentemente com os valores investir no grupo e disseminação dos princípios da Igreja Adventista. A efetivação desses projetos depende do credenciamento do mestrado existente e da disponibilidade de recursos, coerentemente com a segurança financeira.

Apenas a Universidade ALFA aproveita-se das novas modalidades de cursos criadas pela nova LDB, os sequenciais e os cursos à distância. Para a Universidade ALFA esses cursos são vistos como oportunidades para o aumento do número de alunos sem grandes aumentos de custos, coerentemente com a preocupação financeira. A efetiva abertura dos cursos de pós-graduação a distância depende da autorização do MEC. A universidade já vem realizando um sistema de recuperação de disciplinas à distância. Quanto aos cursos sequenciais apesar de oferecidos pela instituição, não foram efetivamente abertos até o início do ano 2000, por falta de procura.

A Mackenzie, motivada pela tradição e preservação, aguarda que o MEC defina precisamente essas novas modalidades de cursos, evitando aventuras. A universidade já tem projetos elaborados para ambos, sendo que a educação a distância depende também da liberação de recursos por parte da mantenedora por causa dos altos investimentos, coerentemente com a preocupação financeira.

O Centro Universitário Adventista encontra-se ainda em fase de estruturação dos seus cursos de graduação. Assim, apesar de existirem projetos em debate sobre cursos sequenciais e a distância, a instituição tem a intenção de primeiro consolidar os cursos recém-criados, para depois partir para outras áreas coerentemente com a formação integral do indivíduo e com a segurança financeira.

Para fazer frente às exigências de pesquisa impostas às universidades a Mackenzie recorre aos cursos de pós-graduação. Assim, a produção científica dos doutores contratados

pela instituição, bem como as dissertações, auxiliam a instituição a fortalecer essa atividade; paralelamente a isso, a formação do MACPESQUISA contribui para esse processo.

A intenção da instituição em realizar atividades de pesquisa decorre da tradição, pois, a universidade não pode correr riscos no credenciamento. A realização dessa atividade não seria importante se não revertisse em favor do ensino, contribuindo para a melhoria da qualidade dos cursos da instituição.

A Universidade ALFA procura desenvolver as atividades de pesquisa, formalizando núcleos de pesquisa e dando oportunidade aos professores da instituição para que desenvolvam essa atividade; a forma de viabilizar economicamente essa atividade preocupa o nível estratégico, coerentemente com a preocupação financeira, e inviabiliza maiores projetos nessa área. É importante para a instituição que as pesquisas realizadas revertam em favor do ensino, o que ressalta o valor qualidade do ensino.

A Universidade ALFA, ao adotar a postura de instituição de ensino com fins lucrativos, passa a realizar atividades de prestação de serviços a outras organizações, utilizando o potencial dos seus laboratórios especialmente na área de computação gráfica, e medidas de precisão, este em fase de credenciamento no IMETRO.

Apesar do Centro Universitário Adventista pretender desenvolver atividades de pesquisa, como os centros universitários não têm essa obrigação e a instituição está ainda em fase de implantação, esse projeto é deixado em segundo plano, coerentemente com a segurança financeira, com exceção do núcleo de pesquisa das origens, que decorre da filosofia criacionista da Igreja Adventista, coerentemente com o valor disseminar os princípios da Igreja Adventista.

O Centro Universitário Adventista procura desenvolver suas atividades de extensão aproximando-se cada vez mais da comunidade, motivado pelo valor disseminação dos princípios da Igreja Adventista.

A Mackenzie começa a realizar trabalhos de interação com a comunidade indo além dos seus muros para atuar em projetos ligados à terceira idade e programas como a alfabetização solidária e universidade solidária. A ênfase dada a essas atividades decorre do envolvimento da instituição com a Igreja, ressaltando seu caráter confessional, além de

atender à exigência legal de que a universidade mantenha o tripé ensino, pesquisa e extensão.

A Universidade ALFA mantém os projetos de extensão do período anterior, motivada pelo valor apego à comunidade local, e passa a desenvolver novos projetos de maior abrangência, como a comunidade solidária e universidade solidária, o que deriva do valor paternalismo.

Por fim, a relação entre as categorias analíticas é verificada a partir do enfoque das estratégias de mercado. O Quadro 23 ajuda no desenvolvimento dessa análise, tendo por base o início dos anos 90.

Quadro 47: Contexto Ambiental, Esquemas Interpretativos e Estratégias de Mercado nas três instituições de ensino

Posicionamento Estratégico			
	Ambiente	Valores e crenças que compõe o Esquemas Interpretativos	Estratégias de Mercado
Universidade ALFA 1990 a 1996	?Pouca concorrência; ?pouco controle por parte do Governo Federal.	?Preocupação financeira; ?Paternalismo; ?Formação de profissionais para o mercado de trabalho; ?Apego à comunidade local.	? Preços mais baixos do que os da maioria das Universidades da Capital; ? Baixo investimento em Marketing: Valorização do Marketing “boca a boca” ? Projetos de crescimento inclusive com a criação de campi fora de sede (não concretizado)..
Universidade Presbiterian a Mackenzie 1990 a 1995	?Pouca concorrência; ?Pouco controle por parte do Governo Federal;	?Tradição; ?Conservadorismo; ? Qualidade do ensino; ?Educação voltada para prática; ?Preocupação financeira.	? Dobrar o número de alunos de graduação; ? Esforço de Marketing praticamente inexistente; ? Ingresso no mercado da pós-graduação. ? Expansão para fora do Campus São Paulo (Não concretizada); ?Preços menores que os das outras universidades tradicionais.
Centro Universitário Adventista 1990 a 1996	?Pouca concorrência; ?Grande número de adventistas para serem atendidos pela instituição; ?política restritiva do governo para a educação superior;	?Disseminação dos princípios da igreja adventista; ?Formação integral do indivíduo; ?Segurança financeira; ?Atender às necessidades das organizações adventistas; ? Investir no grupo.	? Marketing restrito aos meios de comunicação da igreja adventista; ? Acomodações para aluno em regime de internato; ? Bolsas de estudo oferecidas em troca do trabalho dos alunos realizado em favor da instituição.

Fonte: Elaborado pelo autor com base na análise dos dados primários e secundários.

Para realizar seu objetivo de dobrar o número de alunos por meio da realização de dois concursos vestibulares, a Mackenzie não utiliza grandes esforços de marketing. A

instituição simplesmente leva ao público a notícia de que está realizando concurso vestibular de inverno. Essa comunicação basta para que a universidade tenha bom número de candidatos, sendo que o número de inscritos aumenta cada ano, à medida que o público toma conhecimento do vestibular de inverno da instituição. Essa forma de atuar mostra-se coerente com o valor tradição, uma vez que para o nível estratégico o nome da universidade é suficiente para que os candidatos a procurem. Esse poder de atração é ampliado pela política de preços da instituição, que é uma das mais acessíveis ao público entre as escolas particulares.

A Universidade ALFA, para aumentar seu número de alunos não amplia seus esforços de marketing, devido ao alto custo que isso representa, coerentemente com a preocupação financeira. A instituição, durante todo o período estudado, nunca teve um número de candidatos muito superior às vagas oferecidas.

A principal estratégia da Universidade ALFA para atrair os candidatos era sua política de preços, ou seja, cobrar em seus cursos valores menores que os das instituições da capital. Com essa forma de atuação a universidade permitia que os alunos, apesar das despesas com deslocamento, procurassem a instituição. Os trabalhos realizados para a comunidade, em especial junto às escolas públicas de Mogi das Cruzes, coerente com o valor apego à comunidade local, contribui para atração de novos alunos.

O Centro Universitário Adventista é uma instituição de ensino superior de pequeno porte, com apenas três cursos. Assim a instituição não tem grandes dificuldades para completar suas vagas. Coerentemente com o valor atender às necessidades das organizações adventistas, a instituição limitava sua divulgação aos órgãos de imprensa da Igreja Adventista. Essa opção estratégica reduz significativamente os custos em marketing, coerentemente com a segurança financeira, e permitia que a instituição atingisse seu público alvo.

O Centro Universitário Adventista oferece ainda opção para que o aluno permaneça na escola em regime de internato. Essa forma de atuar mostra-se coerente com o valor disseminar os princípios da Igreja Adventista, uma vez que a permanência do aluno na instituição é uma das premissas do sistema educacional adventista, pois limita a influência externa sobre o estudante. Essa atividade permite que o Centro Universitário Adventista tenha alunos, em geral da comunidade adventista, com origem em quase todos os Estados do País.

A instituição oferece ainda um sistema peculiar de bolsas de estudo pelo qual o aluno trabalha para a instituição em troca das mensalidades, sistema que se mostra coerente com a segurança financeira, pois, permite à instituição conceder bolsas com menor custo e colaborar

para a formação integral do indivíduo, que trabalha em um ambiente cristão.

Tanto a Mackenzie como a Universidade ALFA, nesse primeiro período, têm a intenção de ampliar seu raio de atuação para outras cidades, entretanto, esses projetos não foram concretizados. A intenção da Universidade ALFA é montar sedes nas cidades vizinhas, facilitando o acesso dos alunos aos campi da instituição. A Mackenzie procurava atender às solicitações de algumas prefeituras, que queriam seu *know how*, e ampliar sua atuação para o ensino superior nas regiões onde já tinha unidades de ensino médio e básico. O projeto de ambas as instituições não foi levado adiante, porque a legislação barrou essa possibilidade.

Novamente as mudanças ambientais influenciam as instituições de ensino estudadas, a partir da perspectiva das estratégias de mercado adotadas, como demonstra o Quadro 24.

O aumento da concorrência preocupa a Universidade ALFA, especialmente porque a instituição, nunca teve uma procura muito superior às vagas oferecidas. Essa situação agravou-se no vestibular de inverno de 1997, quando a universidade é obrigada a realizar dois processos seletivos.

Visando a completar as vagas oferecidas, a Universidade ALFA passa a realizar provas em conjunto com outras instituições. Esse procedimento permite aumentar a propaganda para o vestibular sem aumentos significativos dos investimentos em marketing, coerentemente com a preocupação financeira. Essa união é também favorecida pelo valor paternalismo, decorrente da ligação da reitoria com outras universidades por meio das associações de universidades.

A Universidade ALFA passa a oferecer a totalidade de suas vagas no processo seletivo de verão, visando a aproveitar ao máximo o esforço publicitário, coerente com a preocupação financeira, entretanto, a instituição não aumenta o número de alunos com essa prática porque a universidade não matricula para o primeiro semestre a totalidade dos alunos nas vagas oferecidas. Com essa atividade a instituição reduz a necessidade de alunos para o vestibular de inverno, coerentemente com a preocupação financeira.

No vestibular de inverno a instituição adota uma nova modalidade de prova, denominada prova eletrônica, que pode ser realizada pelos alunos durante todo o período de inscrições. Essa medida decorre do valor paternalismo, pois surge como uma idéia de um dos membros da reitoria. Essa nova modalidade de provas mostra-se vantajosa para a instituição,

pois, aumenta o número de candidatos e não implica aumento de custos, uma vez que, se utiliza da estrutura de informática já implantada, coerente com a preocupação financeira.

Quadro 48: Contexto Ambiente, Esquemas Interpretativos e Estratégias de Mercado nas três instituições de ensino

Posicionamento Estratégico			
	Ambiente	Valores e crenças que compõem os Esquemas Interpretativos	Estratégias de Mercado
Universidade ALFA 1997 a 2000	?Controle governamental sobre a qualidade das instituições de ensino; ?Liberdade didático-pedagógica; ?Crescimento da concorrência;	?Preocupação financeira; ?Paternalismo ?Apego à comunidade local; ?Adequação às exigências legais; ?Qualidade do ensino; ?Formação de profissionais para o mercado de trabalho..	? Vestibular de verão conjunto com outras universidades – UNIVEST. ? Criação da prova eletrônica ao lado da prova tradicional (Vestibular de inverno); ? Aumento dos investimentos em Marketing ? Adequação dos cursos e vagas a procura; ? Preços mais baixos que os da maioria das universidades da capital.
Universidade Presbiterian a Mackenzie 1997 a 2000	?Controle governamental sobre a qualidade das instituições de ensino; ?Liberdade didático-pedagógica; ?Crescimento da concorrência.	?Tradição; ?Preservação; ?Renovação; ?Participação; ?Qualidade do ensino; ?Capacitação docente; ?Envolvimento com a igreja; ? Educação voltada para prática; ? Preocupação financeira	? Ampliar a área de atuação para fora do Campus SP, através da criação do Campus Tamboré; ? Pequenos esforços de Marketing institucional e dirigido a atração de candidatos para o processo seletivo. ? Adaptação dos cursos de graduação às exigências do mercado. ?Preços menores que os das outras universidades tradicionais.
Centro Universitário Adventista 1997 a 2000	?Controle governamental sobre a qualidade das instituições de ensino; ?Liberdade didático-pedagógica; ?Oportunidade para a abertura de novos cursos superiores.	?Disseminação dos princípios da igreja adventista; ?Formação integral do indivíduo; ? Segurança financeira; ? Investir no grupo; ?Preparação de profissionais para o mercado; ?preservação das características confessionais da instituição.	? Definição das áreas de atuação de cada um dos campus para evitar concorrência entre eles; ?Acomodações para alunos em regime de internato; ? Processo seletivo realizado simultaneamente em várias regiões do país; ? Marketing realizado nos mais variados meios de comunicação; ? Bolsas de estudo oferecidas em troca do trabalho dos alunos realizado em favor da instituição; ? Previsão de uma segunda fase no processo seletivo destinada a completar as vagas restantes na primeira fase.

Fonte: Elaborado pelo autor com base na análise dos dados primários e secundários.

A Mackenzie toma consciência da necessidade de estar na mídia e passa a investir em propaganda, em sua maior parte institucional, participando do canal universitário,

conclamando seus docentes a falar sobre a instituição e elaborando um vídeo institucional. Essa forma de atuação mostra-se coerente com o valor renovação.

A universidade veicula também algumas propagandas destinadas a promover seu processo seletivo, entretanto, essa medida não é aprovada por todos os membros do nível estratégico, como decorrência dos valores preservação e tradição, pois na opinião de alguns essa atividade iguala a instituição às demais.

Com o crescimento do número de cursos, o Centro Universitário Adventista encontra dificuldades para preencher a totalidade de suas vagas focando apenas o público adventista. Assim, a instituição passa a utilizar os meios de comunicação em geral, para promover seu processo seletivo, atendendo ao valor segurança financeira e disseminação dos princípios da Igreja Adventista.

A instituição procura ainda facilitar o acesso do público adventista, especialmente para aumentar a ocupação do internato. Para tanto, realiza seu processo seletivo em várias unidades da federação, utilizando a estrutura das escolas adventistas, o que reduz o custo dessa operação, coerentemente com a segurança financeira, e facilita o acesso do aluno, que não precisa se deslocar para fazer a prova.

A instituição utiliza-se ainda de um processo seletivo com duas ou mais fases, sendo em cada uma delas oferecidas as vagas não completadas na anterior, coerentemente com a segurança financeira.

A Mackenzie aumenta seus preços, mantendo-se ainda com a menor mensalidade dentre as universidades tradicionais, coerentemente com a preocupação financeira. A Universidade ALFA mantém sua política de preços do período anterior, coerentemente com a preocupação financeira, pois o preço ainda é um de seus diferenciais para atrair alunos.

O Centro Universitário Adventista mantém também a mesma política de preços, com a peculiaridade de que o Centro Universitário Adventista não tem concorrentes fortes nas proximidades de seus campi, sendo o campus São Paulo localizado na periferia da cidade e o campus Engenheiro Coelho em uma região rural. Essas localizações se explicam pela filosofia da Igreja Adventista e se adaptam ao valor disseminar os princípios da Igreja Adventista. A instituição define as áreas de atuação de cada campus para evitar uma concorrência direta

entre eles, garantindo a segurança financeira.

O Centro Universitário Adventista mantém e amplia o sistema de internato para o ensino superior, com o intuito de facilitar o acesso do aluno, especialmente adventista, coerente com o valor disseminar os princípios da Igreja Adventista. O sistema de bolsas de estudo pelo trabalho é também preservado.

A partir dessa explanação é possível verificar que, apesar de submetidas a pressões isomórficas de natureza coercitiva (DiMaggio e Powell, 1983), a forma peculiar com que cada uma das organizações percebe as mudanças no ambiente, a partir dos esquemas interpretativos dos dirigentes, justifica a realização de diferentes ações estratégicas (Machado-da-Silva e Fonseca, 1983), refletidas nas mudanças descritas no posicionamento estratégico de cada instituição estudada.

Verifica-se ainda, que a nova política educacional brasileira vai impondo gradativamente novas obrigações às instituições de ensino, dando origem a mudanças de natureza incremental (Nadler e Tushman, 1990) definidas em cada organização a partir dos esquemas interpretativos do nível estratégico, que funcionam como vetores orientadores da forma como as organizações devem proceder diante de situações novas (Ranson, Hinings e Greenwood, 1980).

À medida que a nova política educacional vai ganhando respaldo social, a pressão exercida sobre as instituições de ensino aumenta, acelerando as mudanças no posicionamento estratégico, com vistas a adequar os processos organizacionais às pressões sociais (Crubellate e Machado-da-Silva, 1998), ressaltando que as instituições de ensino estão sujeitas a fortes pressões do ambiente institucional (Scott 1992), refletidas na sua necessidade de legitimidade social.

Percebe-se ainda a existência de uma relação interativa entre as pressões ambientais e os esquemas interpretativos, pois estes, ao mesmo tempo que funcionam como referencial para a mudança, também sofrem alterações durante esse processo, as quais podem no futuro levar a uma reorientação estratégica, mudança de segunda ordem (Levy 1986).

Dessa forma, pode-se dizer que mudanças de natureza estratégica só ocorrem na Mackenzie, associadas à troca dos membros do nível estratégico. Nota-se que as organizações

estudadas não avaliam as mudanças ambientais de forma homogênea, fato explicado pela diferenças existentes nos esquemas interpretativos. A organização ALFA sente-se oprimida pelo aumento da concorrência e considera as exigências legais excessivas, o Centro Universitário Adventista vislumbra oportunidades de crescimento e a Mackenzie busca superar desafios. Percebe-se ainda diferenças no posicionamento estratégico adotado pelas instituições, decorrentes da forma como as instituições avaliam o ambiente a partir das crenças e valores do grupo dirigente. Conclui-se, portanto, que os esquemas interpretativos atuam como filtro que influencia a forma como as organizações avaliam seu ambiente mediando o posicionamento estratégico das instituições, justificando as diferenças encontradas nas estratégias de recursos, produtos e mercado das instituições de ensino objeto deste estudo.

Quanto às recomendações de ações e práticas para as instituições educacionais objeto deste estudo, sugere-se:

1. Aumentar o envolvimento do corpo docente com a instituição, incentivando os professores a atuar como mecanismos fomentadores das atividades de pesquisa e extensão, utilizando-se tanto dos incentivos da instituição como de outras organizações.
2. Aproveitar-se da liberdade didático-pedagógica atribuída às instituições de ensino para manter os conteúdos programáticos adaptados às realidades do mercado de trabalho, mantendo contato com o setor empresarial para assegurar estágios para os alunos e futuros empregos para os formandos, pois a aceitação dos alunos pelo mercado de trabalho será um diferencial para as instituições de ensino.
3. Incorporar aos currículos todo o conteúdo abrangido pelo provão, relacionando o conteúdo e desenvolvendo a capacidade de raciocínio do aluno, sem restringir o curso a uma etapa preparatório para uma prova.
4. Manter um programa constante de atualização de laboratórios e bibliotecas, diluindo os custos dessa atividade ao longo do tempo, uma vez o desempenho futuro da instituição, tanto aos olhos do público quanto dos avaliadores do governo, depende da correta e prudente alocação dos recursos nessa área.
5. Estar atento às novidades trazidas pelas portarias e pareceres do Conselho Nacional de Educação que gradativamente regulamentam a nova LDB e que

podem trazer grandes vantagens para as instituições mais ousadas e capazes de avaliar o potencial do mercado.

6. Investir na pós-graduação *stricto sensu* como forma de assegurar o desenvolvimento das atividades de pesquisa dentro das universidades, melhorando o aproveitamento dos professores titulados contratados em tempo integral.
7. Estar aberto a novas formas de processo seletivo que permitam avaliar o candidato e selecionar os mais adequados às necessidades da instituição.
8. Manter fortes laços com a sociedade como forma de divulgar as vantagens oferecidas pela instituição.
9. Não restringir o processo de seleção dos professores à titulação, incorporando no processo provas de conhecimento e acompanhamento didático-pedagógico, pois a base para o desenvolvimento dos alunos é o corpo docente.
10. Aproveitar os laboratórios da instituição para a prestação de serviços para outras organizações, porque essa prática permite melhorar o aproveitamento da estrutura imobilizada pela instituição e garante ao aluno o acesso a equipamentos de ponta.
11. Fazer da avaliação um processo natural dentro da organização, atendendo aos padrões de qualidade elaborados pelo MEC, mas não se restringindo a eles.

5 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

O Brasil, como a maioria dos países subdesenvolvidos, concentrava seus esforços no ensino básico, com o intuito de diminuir o número de analfabetos. O milagre brasileiro da década de 70 foi a época áurea das universidades encarregadas de produzir em massa mão de obra qualificada para a indústria nascente do país. As grandes universidades públicas nascem nesse período e desenvolvem suas atividades de pesquisa, utilizando-se do volume significativo de recursos investidos pelo Governo Federal por meio de órgãos como a CAPES e o CNPq.

As críticas à expansão desmedida da educação superior conduzem o Governo Federal a estabelecer novas regras para a criação de novas instituições de ensino, principalmente isoladas. Assim, a partir de meados da década de 80, as universidades são eleitas como a fórmula salvadora para o ensino superior.

As universidades, apesar de terem a responsabilidade de manter os centros de pesquisa do País, conciliando ensino, pesquisa e extensão, restringem suas atividades ao ensino, muitas vezes de baixa qualidade. Essa realidade decorre da ausência de mecanismos de controle por parte do Governo Federal sobre as instituições de ensino superior.

É verdade que a lei 5.540/68 limitava a autonomia das instituições de ensino com a fixação dos currículos mínimos e de normas de caráter administrativo, entretanto, esse controle rigoroso, passada a fase de reconhecimento dos cursos ou da instituição universitária, restringia-se apenas à análise de aspectos formais.

Esse cenário começa a mudar a partir de 1995 com a edição de duas leis, a 9.131/95 e a 9.394/96. A primeira institui o Programa Nacional de Avaliação do Ensino Superior, a segunda fixa novas diretrizes e bases para a educação. A essa pressão de natureza coercitiva acrescenta-se uma nova fase de expansão do ensino superior, marcada pela criação de faculdades isoladas, faculdades integradas e centros universitários.

É possível notar que a mudança no ambiente não afeta de forma abrupta as instituições educacionais a ponto de alterar a essência dessas organizações, os esquemas interpretativos do grupo dirigente. Por isso, as mudanças verificadas nesta pesquisa

caracterizam-se como mudanças de natureza incremental.

Esse fato pode ser explicado por uma conjugação de três fatores: primeiro a nova legislação estabelece prazos longos, em alguns casos até oito anos, para que as instituições de ensino adaptem suas estruturas às novas exigências estabelecidas pelo ordenamento jurídico; segundo, o aumento da concorrência vai crescendo de importância ao longo do período estudado, de forma que as instituições só começam a sentir seus efeitos no final da década de 90; terceiro, a nova legislação, nos seus primeiros anos, causa a revolta de vários setores da sociedade, que não concordam principalmente com os critérios e métodos utilizados pela avaliação. A falta de legitimidade social nessa fase incentiva o processo de resistência a sua adoção (Tolbert e Zucker, 1983).

À medida que o processo de avaliação vai sendo implantado, seus primeiros resultados ganham ampla divulgação nos meios de comunicação, e a comunidade passa a avaliar as instituições de ensino a partir de novos referenciais. A partir desse momento a população enfatiza a importância das novas diretrizes para a educação superior brasileira, que começam a ser socialmente aceitas, pressionando as instituições educacionais.

Do exposto, conclui-se que, a implantação gradativa das mudanças legislativas, a fraca pressão social nos primeiros anos e a mudança gradual do espaço de concorrência não criam uma pressão ampla a ponto de romper com as estruturas cognitivas do nível estratégico das instituições de ensino objeto deste estudo, uma vez que os esquemas interpretativos, pela sua própria composição com base em crenças e valores, mostram-se como o elemento mais duradouro dentro da organização.

Percebe-se, entretanto, que à medida que a nova política educacional ganha importância, as instituições de ensino vêm-se obrigadas a adotar novas estratégias direcionadas a se adaptar às pressões de natureza coercitiva.

Essas mudanças gradualmente alteram o conjunto de crenças e valores que compõem os esquemas interpretativos do nível estratégico: esse processo, em um futuro próximo, pode levar a uma reorientação estratégica caso a pressão ambiental continue a aumentar de intensidade, num movimento em que um conjunto de mudanças de menor intensidade se agregam gerando uma mudança nos componentes mais profundos da organização, as crenças

e valores.

É importante ressaltar que a Universidade Presbiteriana Mackenzie sofre uma mudança de natureza estratégica, uma vez que há uma profunda alteração nos esquemas interpretativos do grupo dirigente, entretanto, essa mudança não pode ser atribuída exclusivamente às transformações ocorridas no ambiente, porquanto a maior parte dos membros do nível estratégico foram substituídos nesse período, fato que justifica a alteração acentuada nas crenças e valores compartilhados pelos membros do nível estratégico.

As instituições educacionais estudadas percebem de forma diferente as mudanças ocorridas no ambiente. Essas diferenças justificam-se porque o grupo de dirigentes de cada uma delas avalia as mudanças ambientais de natureza coercitiva a partir do conjunto de crenças e valores que compõe os esquemas interpretativos e das peculiaridades de cada organização.

Para a Universidade ALFA, a política educacional brasileira traz exigências exageradas, que não levam em conta a realidade das universidades brasileiras. Essa forma de ver as mudanças como uma ameaça à situação consolidada da instituição, direciona os esforços da Universidade ALFA para tentar influenciar o Governo Federal a reduzir as exigências estabelecidas na nova legislação educacional. O aumento das vagas e cursos superiores é visto como uma ameaça, que dificulta a atração de candidatos para o processo seletivo da universidade. Essa forma de conceber o ambiente está focada especialmente na preocupação financeira e reflete as dificuldades encontradas pela instituição de viabilizar recursos para realizar as mudanças necessárias em sua estrutura.

A Mackenzie avalia a nova política educacional brasileira como uma fase de profundas transformações para o ensino superior, na qual a universidade deve trabalhar para aprimorar as condições de oferta de seus cursos. Essa forma de conceber o ambiente está focada no espírito de renovação que move a instituição.

O Centro Universitário Adventista considera a nova fase do ensino superior como o momento das grandes oportunidades, onde as instituições de ensino de pequeno porte podem crescer, aumentando seu campo de atuação. Essa forma de conceber o ambiente está ligada ao sucesso dos projetos de crescimento da instituição, que tem como vetor orientador a

disseminação dos princípios da Igreja Adventista.

Na Universidade ALFA dois novos valores são agregados ao esquema interpretativo predominante no período de 1990 a 1996, que são: adequação às exigências legais e qualidade do ensino.

A qualidade do ensino estava presente no discurso do nível estratégico no início da década de 90, entretanto, a sua busca não estava representada como um dos marcos direcionadores da instituição, a ponto de definir as ações estratégicas da Universidade ALFA, e, portanto, não integra os valores e crenças que compõem o esquema interpretativo nessa fase.

O discurso da qualidade existente na nova legislação, o aumento da concorrência e a cobrança social de resultados favoráveis no processo de avaliação exigem da instituição medidas reais em sua direção, elevando o discurso utópico do primeiro período à condição de um dos valores integrantes do esquema interpretativo.

O nível estratégico da Universidade ALFA avalia que as mudanças na política educacional trazem exigências exageradas para a instituição e busca nos meios políticos formas de resistência a adoção da mudança buscando controlá-las (Machado-da-Silva e Fonseca, 1993).

À medida que a nova legislação ganha respaldo social, o grupo dirigente da universidade ALFA conscientiza-se de que a instituição deve adequar-se, ainda que formalmente, às exigências da legislação, sob pena de sofrer sanções por parte do Governo Federal em um futuro próximo. Essa postura ressalta a importância do ambiente institucional para as instituições educacionais.

Como reflexo dessa postura, um novo valor é incorporado ao esquema interpretativo, refletido pela expressão adequação às exigências legais, que indica a intenção da instituição de atender às exigências trazidas pela nova política educacional brasileira.

A incorporação desses dois novos elementos ao esquema interpretativo do grupo dirigente da Universidade ALFA não caracteriza uma mudança de natureza estratégica (Nadler e Tushman, 1990), porque a orientação geral da instituição não é alterada, uma vez que os valores e crenças predominantes no início da década interferem nas estratégias a serem

adotadas pela instituição no final dos anos 90.

Apesar disso, mudanças incrementais afetam o posicionamento estratégico da Universidade ALFA e são direcionadas a adequar a universidade às novas exigências ambientais. O primeiro grupo de mudanças refere-se ao direcionamento do investimento. No início da década a Universidade ALFA estava voltada para montar a estrutura física necessária ao crescimento da instituição. Essa linha de ação é reordenada no final dos anos 90 para a readequação da estrutura de apoio ao estudante (bibliotecas, laboratórios, etc.) visando atender às exigências da avaliação governamental, especialmente a partir do final de 1998, coerentemente com os valores qualidade do ensino e atender as exigências legais.

Essa data justifica-se porque a instituição concentrou sua atenção nos anos de 1997 e 1998 para a realização de um projeto apoiado no valor paternalismo, a implantação do curso de odontologia barrado pelo MEC no início da década. Assim a universidade centraliza suas atenções, nos anos de 1997 e 1998, nesse novo curso, que exige um aporte significativo de recursos para justificar a impropriedade da decisão anterior do MEC que impediu o funcionamento do curso. Tendo em vista esse foco, a Universidade ALFA mantém lento o ritmo de investimento nas outras áreas.

A instituição prepara laboratórios focados na prestação de serviço, como por exemplo o de medidas de precisão, em fase de credenciamento no IMETRO, utilizando sua condição de instituição de ensino com fins lucrativos, coerentemente com o valor preocupação financeira.

A Universidade ALFA altera a composição do seu corpo docente, por meio da mudança dos critérios de contratação, que passam a privilegiar a titulação do professor, e da estruturação do seu programa de incentivo à qualificação docente, especialmente em cursos de mestrado e doutorado, atendendo assim às exigências de titulação do corpo docente trazidas pela nova legislação.

A instituição tem dificuldades para manter professores em tempo integral por dois fatores: o alto custo que eles representam e o pouco controle da universidade sobre a produtividade desses docentes. A Universidade ALFA busca atender formalmente a essa exigência integrando os docentes às atividades administrativas e discute novas formas de

viabilizar a contratação dessa modalidade de professor com outras instituições de ensino.

A Universidade ALFA altera sensivelmente a composição de seus cursos de graduação desativando os de menor procura e criando cursos novos, mais adequados às exigências de um mercado competitivo.

A Universidade ALFA está disposta a aproveitar as oportunidades trazidas pela nova legislação, atuando nos cursos sequenciais, e na educação à distância. Aqueles foram oferecidos em 1999, mas não iniciados por falta de procura, estes estão em fase de credenciamento junto ao MEC.

A Universidade ALFA reestrutura sua pós-graduação (*stricto sensu*) e oficializa seus núcleos de pesquisa, entretanto, a universidade encontra dificuldades para desenvolver essas atividades em função do alto custo que representam.

Devido às dificuldades para atrair candidatos para seus cursos, a Universidade ALFA reformula seu processo seletivo, por meio da realização de um vestibular conjunto com outras universidades (UNIVEST) e da criação da prova eletrônica. As atividades de interação com a comunidade são mantidas e ampliadas, uma vez que revertem em favor da comunidade local e representam um importante marketing para a instituição.

O Centro Universitário Adventista apresenta fortes laços com a Igreja Adventista do Sétimo Dia, de forma que a filosofia dessa religião influencia significativamente o conjunto de crenças e valores do nível estratégico, garantindo a uniformidade na composição dos esquemas interpretativos durante toda a década de 90.

Entretanto, a partir de 1997, verificam-se alterações pontuais nas crenças e valores da alta administração decorrentes das transformações ocorridas na instituição, fruto da nova política educacional brasileira. Assim, dois novos valores são agregados aos esquemas interpretativos: a “preservação das características confessionais da instituição” e “preparar profissionais para o mercado”.

O primeiro deriva do intuito de preservar os laços entre o Centro Universitário Adventista e a Igreja Adventista, apesar das mudanças ocorridas na instituição. O segundo adapta o pensamento do nível estratégico à nova realidade do centro universitário, que pelo volume de profissionais que deverá formar nos próximos anos não pode ficar focado apenas

em “atender às necessidades das organizações adventistas”, devendo preparar os estudantes para concorrer no mercado de trabalho.

Apesar da ausência de uma mudança estratégica (Nadler e Tushman, 1990), mudanças incrementais afetam o posicionamento estratégico da instituição.

Os recursos que vinham sendo reservados desde o início da década são agora aplicados na implantação dos novos cursos criados a partir de 1998, aproveitando-se da abertura dada pelo Governo Federal.

É importante ressaltar que a instituição criou apenas três cursos utilizando-se da autonomia universitária, sendo a maioria dos novos cursos (08) criados via autorização do MEC.

O próprio projeto de expansão do centro universitário prevê a criação de no máximo quatro cursos novos a cada ano, dois em cada campus, pois, a instituição não dispõe de recursos para dar suporte ao crescimento rápido, coerentemente com a segurança financeira.

Vale lembrar que todos os cursos a serem criados devem passar por um processo peculiar chamado aprovação denominacional, realizada internamente na Igreja Adventista, o valor à preservação das características confessionais da instituição.

O corpo docente do Centro Universitário Adventista mantém a peculiaridade de ser composto em sua maioria de professores obreiros, ou seja, pessoas vinculadas à Igreja Adventista em tempo integral. Entretanto é estabelecido um plano de carreira específico para o professor não obreiro, uma vez que o crescimento da instituição dificulta a escolha de profissionais fortemente vinculados à igreja adventista.

É importante ressaltar que a instituição, em princípio não tem interesse de contratar professores não obreiros em regime de tempo integral pelo custo que eles representam, coerentemente com o valor segurança financeira.

A titulação do corpo docente durante todo o período estudado foi uma preocupação do nível estratégico. Entretanto, a partir do final de 1998 a instituição preocupa-se em maximizar o aproveitamento dos recursos aplicados em qualificação docente direcionando professores para as áreas de interesse do centro universitário. É importante ressaltar que a instituição tem preferências na concessão desse benefício para pessoas e projetos afinados

com os princípios da Igreja.

A instituição tem interesse em ampliar seus cursos de pós-graduação *stricto sensu*, entretanto o centro universitário vem encontrando dificuldades para credenciar seu mestrado em educação na CAPES, de forma que o projeto de ampliação da pós-graduação está condicionado ao desempenho do mestrado existente.

Não há interesse no momento nos cursos sequenciais e a distância, porque a prioridade do Centro Universitário Adventista é a implantação dos cursos de graduação recém criados. A pesquisa não é uma atividade prioritária, pois requer um grande volume de investimento, coerentemente com o valor segurança financeira. A única linha de pesquisa estruturada na instituição é o núcleo de estudo da origem que busca provas de que o mundo foi criado por Deus, coerentemente com o valor disseminar os princípios da Igreja Adventista.

Com o crescimento do número de cursos e vagas, o centro universitário altera suas estratégias de marketing por meio de duas medidas. A primeira foi realizar as provas em várias cidades do País, utilizando-se da estrutura das escolas adventistas existentes no Brasil. Essa medida facilita o acesso dos alunos, especialmente adventistas, ao internato. A segunda foi ampliar a divulgação do processo seletivo da instituição para além dos meios de comunicação adventistas, por meio de rádio, TV e outdoors. O processo seletivo da instituição passa a ser realizado com duas ou mais fases, sendo que a cada fase são oferecidos os cursos remanescentes da anterior.

Como forma de orientar o crescimento do centro universitário se definiu a vocação de cada um dos campus, evitando a oferta de cursos em duplicidade. É bom lembrar que nos casos em que um curso exista nos dois campi, apenas um campus deverá aceitar alunos para o internato, reduzindo a concorrência entre eles.

O centro universitário mantém a peculiaridade de oferecer em seus cursos disciplinas de cunho religioso, observar os valores e a conduta moral dos funcionários a serem contratados e dos alunos selecionados pela instituição, coerentemente com o valor preservação das características confessionais da instituição.

O Centro Universitário Adventista amplia seus programas de extensão cultural, voltados a disseminar os valores da Igreja Adventista, e de bolsas de estudo em troca do

trabalho dos alunos em funções administrativas ou operacionais da instituição com o objetivo de dar oportunidade para os alunos de menor poder aquisitivo poderem estudar e trabalhar em um ambiente cristão.

A Mackenzie, nos anos de 1995 a 1997, passa por um processo profundo de transformação decorrente da substituição dos membros da Administração do Instituto Presbiteriano Mackenzie e da eleição de uma nova reitoria em substituição à anterior, que se manteve por 12 anos. Esse processo é acompanhado por mudanças na política educacional brasileira, que trazem à tona os conceitos de qualidade e de avaliação e criam novas exigências para as instituições de ensino.

A combinação de um novo grupo dirigente com um novo contexto ambiental altera sensivelmente as crenças e valores compartilhados pelo nível estratégico da Mackenzie, caracterizando assim uma mudança de segunda ordem (Levy, 1986). O conservadorismo que retrata claramente o início da década é substituído por um conjunto de crenças e valores que indicam a tendência de mudança na instituição. São eles: renovação, preservação, participação, capacitação docente e envolvimento com a Igreja.

A renovação e a preservação se apresentam como faces de uma mesma moeda, no sentido de que, ao mesmo tempo que a Mackenzie quer deixar para trás os vícios do passado, preserva os pontos positivos do que se vinha fazendo anteriormente. Essa combinação dita o ritmo gradativo das mudanças.

O corpo docente foi posto em foco pela nova legislação educacional que exige que as universidades contratem professores titulados e em regime de tempo integral. Essa pressão externa reflete-se no quadro de valores do nível estratégico, que passa a conceber a qualificação docente, representada tanto pelo título, pelo nome, como pela experiência do professor, como um dos fatores essenciais para a manutenção do sucesso da instituição.

Esse grupo de docentes criteriosamente selecionado e que passa a manter vínculos com a instituição pelo tempo que dedica à universidade é convidado a participar do processo de criação da nova Mackenzie, que passa a ter mais para apresentar do que seu belo campus localizado numa região nobre de São Paulo.

Atenta a esse processo, a Igreja Presbiteriana reforça seus laços com a universidade.

Essa aproximação entre a Mackenzie e a Igreja é claramente representada no projeto pedagógico da instituição elaborado a partir da filosofia calvinista. A capelania universitária é reformulada e passa a ser responsável por levar aos estudantes e funcionários a mensagem de que a Mackenzie é uma instituição confessional, criada pelo pioneirismo de missionários da Igreja Presbiteriana, e que ela permanece fiel a essa filosofia.

Essa alteração substancial dos valores da instituição é refletida em mudanças no posicionamento estratégico da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Os investimentos, que no período anterior estavam concentrados em propiciar a estrutura necessária para receber os novos estudantes, são agora direcionados a aprimorar as estruturas de apoio ao estudante (laboratórios, bibliotecas, etc.).

O programa de qualificação do corpo docente existente no período anterior é aprimorado e ampliado, maximizando a utilização dos recursos envolvidos. Os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, iniciados no período anterior, são reformulados a fim de atender às exigências da CAPES para seu credenciamento. Assim são extintos os cursos de doutorado, reduzidos os cursos de mestrado oferecidos, são contratados professores doutores em período integral para ministrar os cursos e é criado um espaço específico para pós-graduação no novo prédio da reitoria.

São estabelecidas duas carreiras docentes: a acadêmica, que foca a titulação, exigindo do professor no mínimo o título de mestre, e a profissional, que foca a experiência do docente no mercado de trabalho. Os professores antigos são enquadrados nessas novas carreiras e passam a permanecer mais tempo na instituição, pois recebem um maior número de aulas de forma a serem enquadrados no regime de tempo parcial.

A pesquisa, que passa a ser uma exigência para as universidades, é operacionalizada por meio de um fundo denominado MACKPESQUISA, que financia professores interessados em realizar cursos de pós-graduação *stricto sensu* ou projetos de pesquisa específicos. A pós-graduação passa a ser o espaço privilegiado para a realização dessa atividade, principalmente através do novo grupo de doutores da instituição.

Novos cursos de graduação são criados na Universidade Presbiteriana Mackenzie, dos quais merecem destaque: primeiro filosofia e teologia, que demonstram a aproximação

entre a universidade e a Igreja Presbiteriana, segundo administração, comércio exterior e educação física, todos no Campus Tamboré, demonstrando a intenção da Mackenzie de ir para além das fronteiras do Campus São Paulo. É importante destacar que a criação dos cursos de administração e comércio exterior decorre do bom desempenho da universidade no provão.

A estrutura dos cursos de graduação também sofre alterações pela introdução do projeto de graduação interdisciplinar, voltado para a iniciação científica do aluno, e pela tentativa da instituição de adequar os cursos às mudanças rápidas do mercado de trabalho.

A Universidade Presbiteriana Mackenzie agrega aos cursos de extensão existentes, ligados à complementação das disciplinas curriculares, atividades de interação com a comunidade, apoiando idosos e a população carente.

A Instituição preocupa-se também em fortalecer sua imagem por meio de propagandas institucionais. Nessa fase o processo seletivo é divulgado nos meios de comunicação, entretanto essa prática é recriminada por alguns membros do nível estratégico, que consideram que uma instituição tradicional não precisa desse tipo de mídia. A universidade Presbiteriana Mackenzie mantém seu processo seletivo nos mesmos moldes do concurso vestibular.

A partir das considerações apresentadas acima, é possível perceber que os esquemas interpretativos, ao mesmo tempo que atuam como um filtro que permite à organização perceber o ambiente de uma forma particular, são também influenciados pelo ambiente, que constrange as organizações em uma determinada direção.

Nota-se também que as transformações ocorridas no posicionamento estratégico das instituições de ensino seguem linhas mestras comuns, tais como: o reforço das atividades de marketing, estruturação do corpo docente e investimentos em infra-estrutura, direcionadas pelas pressões ambientais de natureza coercitiva, reforçando a tendência de isomorfismo entre elas. Ainda assim a forma peculiar como as instituições de ensino põem em prática suas ações estratégicas, seja: pelo investimento na pós-graduação (Universidade Presbiteriana Mackenzie), pela reformulação do rol de cursos de graduação oferecidos (Universidade ALFA), ou pela criação de novos cursos de graduação (Centro Universitário Adventista), demonstra a existência de orientações diferenciadas entre as organizações que podem

conduzir a resultados diferentes em termos de eficiência e que são justificadas pelas diferenças existentes nos esquemas interpretativos.

Portanto conclui-se que, os esquemas interpretativos atuam como um filtro que determina a forma peculiar com que os membros do nível estratégico percebem o ambiente, orientando as ações estratégicas realizadas com o objetivo de responder as mudanças ambientais.

Recomendações

Tendo em vista as conclusões deste trabalho, sugere-se a realização de outras investigações, dando margem a um maior desenvolvimento do assunto.

- ✍️ Aprofundar a pesquisa realizada verificando se há coerência entre os esquemas interpretativos do nível estratégico e as crenças e valores dos funcionários dos níveis tático e operacional, analisando se eventuais divergências entre esses níveis influenciaram o posicionamento estratégico das instituições analisadas.
- ✍️ Estudar casos de mudanças estratégicas de empresas com contextos institucionais de referência variados, observando até que ponto o contexto institucional de referência influencia na forma como as organizações percebem uma mudança ambiental, facilitando ou dificultando uma mudança estratégica.
- ✍️ Avaliar o efeito das mudanças na política educacional brasileira do ponto de vista das faculdades isoladas e integradas que não foram abrangidas por esta pesquisa.
- ✍️ Estudar instituições de ensino em várias regiões do País, avaliando se as diferenças regionais interferem na forma como essas organizações perceberam as mudanças na política educacional brasileira, uma vez que essa mudança desconsidera as diferenças econômicas e culturais existentes no território brasileiro.
- ✍️ Analisar casos de mudanças estratégicas, a fim de melhorar a compreensão dos mecanismos isomórficos mimético, normativo e coercitivo, por meio da comparação de organizações com postura pró-ativas e reativas com relação às mudanças ambientais.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDREWS, K. R. The concept of corporate strategy In: MINTZBERG Henry; QUINN, J. B. **The strategy process**. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil, 2. ed., 1991.

ARAUJO, L.; EASTON, G. Strategy: Where is the pattern? **Organization**, vol. 3, n. 3, p. 361-383, 1996.

BALDRIDGE, J. V.; CURTIS, D.V.; ECKER, G.; RILEY, G. L. **Policy Making and effective leadership**. São Francisco: Jossey-Bass, 1978.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARON, D. P. The nonmarket strategy system. **Sloan Management Review**, vol. 37, n. 1, p. 73-85, 1995.

BARR, P. S.; STIMPert, J. L.; HUFF, A. S. Cognitive change, strategic action, and organizational renewal. **Strategic Management Journal**, vol. 13, p. 15-36, 1992.

BARTUNEK, J. M. Changing interpretive schemes and organizational restructuring: the example of a religious order. **Administrative Science Quarterly**, vol. 29, n. 3, p. 355-372, 1984.

BLAU, P. M. **The organization of academic work**. New York: John Wiley & Sons, 1973.

BOUDON, R.; BOURRICAUD, F. **Dicionário crítico de sociologia**. São Paulo: Ática, 1993.

BRASIL. CAPES. Parecer PJR/JT n.º 013 de 10 de março de 1999. Dispõe sobre a validade de títulos de pós-graduação obtidos no país, anteriormente a vigência do art. 48, da LDB lei n.º 9.394.96. Fundamentos legais do reconhecimento. In: CAPES, pareceres[<http://www.capes.gov.br/legislação/index.html>]

BRASIL.CAPES. Portaria 80 de 16 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. In: **CAPES**, legislação, portarias.[<http://www.capes.gov.br/legislação/index.html>].

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer 776 da Câmara de Ensino Superior de 03 de dezembro de 1997. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. In: **Ministério da Educação**, pareceres do CNE [<http://www.mec.gov.br/cne/ftp/PCS77697.doc>].

_____.Conselho Nacional de Educação. Parecer 968 da Câmara de Ensino superior de 17 de dezembro de 1998. Cursos sequenciais no ensino superior. In: **Ministério da Educação**, pareceres do CNE [<http://www.mec.gov.br/cne/ftp/PCS968.doc>].

_____.Conselho Nacional de Educação. Parecer do Conselho Pleno n.º 115 de 10 de agosto de 1999. Dispõe sobre os institutos superiores de educação. In: **Ministério da Educação**, pareceres do CNE [<http://www.mec.gov.br/cne/ftp/Cp0115.rtf>].

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer n.º 738 da câmara de educação superior de 05 de novembro de 1998. Definição de critérios para a avaliação de solicitação de credenciamento de centros universitários In: SANTOS, J. W. P. dos. **Curso de avaliação institucional**: Apostila de aula do curso de extensão, Brasília, 1999.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer n.º 98 do Conselho Pleno de 06 de julho de 1999. Dispõe sobre o processo seletivo para acesso ao ensino superior. In: **Ministério da Educação**, pareceres do CNE, [<http://www.mec.gov.br/cne/ftp/CP098.doc>].

_____. Decreto n.º 2.026, de 10 de outubro de 1996. Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. **Diário oficial da União**, Seção 1, p. 20545, 11 out. 1996.

_____. Decreto 2.561 de 27 de abril de 1998. Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. In: **Ministério da Educação**, legislação educacional [http://www.mec.gov.br/Sesu/ftp/dec_2561.doc].

_____. Decreto n. 2.494/98 de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da LDB. In: **Ministério da Educação**, legislação educacional [http://www.mec.gov.br:/Sesu/ftp/dec_2492.doc].

_____. Decreto n. 68.908 de 13 de julho de 1971. Dispõe sobre concurso vestibular para admissão aos cursos superiores de graduação. **Lex – Legislação Federal**, p. 979-980, 1971.

_____. Decreto n.º 2.306, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória n.º 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e §1º, 52, Parágrafo único, 54 e 88 da lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário oficial da União**, seção 1, p. 17-991, 20 de agosto. 1997.

_____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário oficial da União**, seção 1, p. 27-839, 23 de dez., 1996.

_____. Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Lex – Legislação Federal**, p. 1433-1440, 1968.

_____. Lei Federal n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Departamento de imprensa oficial do estado**, 1962.

_____. Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário oficial da União**, edição extra, p. 19-257, 25 nov., 1995.

_____. **Ministério da Educação e do Desporto**. Portaria 2.175 de 27 de novembro de 1997. O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, no uso de suas atribuições e considerando o disposto na Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Lei n.º 9.391 de 24 de novembro de 1995, e no Decreto n.º 2020 de 10 de outubro de 1996, e

considerando ainda que os resultados das avaliações realizadas pelo MEC constituem-se em indicadores de qualidade e de desempenho de cursos e instituições de ensino superior, resolve. In: **Ministério da Educação**, legislação educacional [http://www.mec.gov.br/Sesu/ftp/Portaria2175.doc].

_____.Ministério da Educação e do Desporto. Portaria n. 639 de 13 de maio de 1997. Dispõe sobre o credenciamento de centros universitários para o sistema federal de ensino. **Diário oficial da União**, seção 1, p. 10009, maio, 1997.

_____.Ministério da Educação e do Desporto. Portaria n.º 637, de 13 de maio de 1997. Dispõe sobre o credenciamento de universidades. **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 16949, 07 de agosto, 1997.

_____.Ministério da Educação e do Desporto. Portaria n.º 971. Define os procedimentos para o cumprimento do disposto no art.18, do Decreto n.º. 2.306, de 19 de agosto de 1997. In: **Ministério da Educação**, legislação educacional, [http://www.mec.gov.br/Sesu/ftp/Portaria%20971.doc].

_____.Ministério da Educação e do Desporto. Portaria n.º. 2.040 de 22 de outubro de 1997. Define critérios adicionais aos já estabelecidos na legislação vigente, de organização institucional para universidades. **Ministério da educação**, legislação educacional [http://www.mec.gov.br/Sesu/ftp/Portaria%2040.doc].

_____.Ministério da Educação e do Desporto. Portaria n.º. 2.041 de 22 de outubro de 1997. Define critérios adicionais aos já estabelecidos na legislação vigente, de organização institucional dos centros universitários. **Ministério da educação**, Legislação educacional, [http://www.mec.gov.br/Sesu/ftp/Portaria%2041.doc].

_____.Ministério da Educação e do Desporto. Portaria n.º. 612 de 12 de abril de 2000. Dispõe sobre autorização e reconhecimento dos cursos sequenciais de ensino superior. In: **Ministério da educação**, prolei, [prolei.cibec.inep.gov.br/arqdoc/3093.doc].

_____.Ministério da Educação e do Desporto. Portaria n.º. 877 de 30 de julho de 1997. Define os procedimentos para o reconhecimento de cursos/habilitações de nível superior e sua renovação. In: **Ministério da Educação**, legislação educacional. [http://www.mec.gov.br/Sesu/ftp/Portaria%20877.doc].

_____.Ministério da Educação e do Desporto. Resolução 001 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação de 27 de janeiro de 1999. Dispõe sobre os cursos sequenciais de educação superior, nos termos do art. 44 da Lei 9.394/96. In: **Ministério da educação**, prolei, [http://prolei.cibec.inep.gov.br/arqdoc/2861.doc].

BURRELL, G.; MORGAN, G. **Sociological paradigms and organizational analysis**, Vermont : Athenaenum Press Ltda., 1979.

CARBONE, C. A universidade e a gestão da mudança organizacional: a partir da análise sobre o conteúdo dos padrões interativos. **Revista de Administração Pública**, vol. 29, n. 1, p. 34-47, jan./mar., 1995.

CATÁLOGO. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 1999.

CENTRO UNIVERSITÁRIO ADVENTISTA DE SÃO PAULO. **Projeto de centro universitário**, São Paulo: Centro Universitário Adventista, 1997.

CHAFFEE, Ellen Earle. Three models of strategy. **Academy of management review**, vol. 10, n. 1, p. 89-98, 1985.

COLINA 95, edição comemorativa. São Paulo: Centro Universitário Adventista, 1995.

COOPER, D. J.; HININGS, B. GREENWOOD, R.; BROWN, J. L. Sedimentation and transformation in organizational change: the case of Canadian law firms. **Organization Studies**, vol. 17, n. 4, p. 623-647, 1996.

CRUBELLATE, J. M.; MACHADO-DA-SILVA, C. L. Valores/crenças e interesses como mediadores de adaptação à mudança ambiental: estudo comparativo de casos. (1998: Foz do Iguaçu). **Anais**, 22º. ENANPAD, Foz do Iguaçu-PR, 1998 {CD ROOM}.

DAFT, R. L.; WEICK, K. E. Toward a model of organizations as interpretation systems. **Academy of Management Review**, vol. 9, n. 2, p. 284-295, 1984.

DIMAGGIO, P. J.; POWELL, W. W. The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. **American Sociologic Review**, vol. 48, n. 2, p. 147-160, Apr., 1983.

DIVISÃO SUL AMERICANA DA ASSOCIAÇÃO GERAL DOS ADVENTISTAS DO SÉTIMO DIA. **Regulamentos Eclesiástico-Administrativos – 1998-99**, Brasília: DAS, 1999.

EDELMAN, L. B. Legal ambiguity and symbolic structures: organizational mediation of civil rights law. **American Journal of sociology**, vol. 97, n. 6, p. 1531-1576, May 1992.

EDELMAN, L. B. Legal environments and organizational governance: the expansion of due process in the American workplace. **American Journal of Sociology**, vol. 95, n. 6, p. 1401-1440, mai, 1990.

ENZ, C. A. The role of value congruity in intraorganizational power. **Administrative Science Quarterly**, vol. 33, n. 2, p. 284-304, 1988.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Dicionário de ciências sociais**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1986.

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**, São Paulo: Atlas, 1991.

GINSBERG, A. Connecting diversification to performance: a sociocognitive approach. **Academy of Management Review**, vol. 15, n. 3, p. 514-535, 1990.

GIOIA, D. A.; CHITTIPEDDI, K. Sensemaking and sensegiving in strategic change initiation. **Strategic Management Journal**, vol. 12, p. 433-448, 1991.

GREENWOOD, R.; HININGS, C. R. Understanding radical organizational change: bringing together the old and the new institutionalism. **Academy of Management Review**, vol. 21, n. 4, p. 1022-1054, 1996.

GROSS, R. Ensino Superior. In: TIMM, Alberto R. **Centro Universitário Adventista Campus 2: 15 anos de história**. Engenheiro Coelho: IUA, 1999.

HALL, R. H. **Organizações: estruturas e processos**. 3. ed. Rio de Janeiro : Prentice-Hall, 1984.

HARDY, C. Strategy and Context: Retrenchment in Canadian Universities. **Organization Studies**, vol. 11, n. 2, p. 207-237, 1990.

HARDY, C.; FACHIN, R. **Gestão Estratégica na Universidade Brasileira: teoria e casos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1996.

HATCH, M. J. **Organization theory: modern, symbolic and postmodern perspectives**. New York: Oxford, 1997.

HATCH, M. J. **The dynamics of organizational culture**, vol. 18, n. 4, p. 657-693, 1993.

HININGS, C. R.; THIBAUT, L.; SLACK, T.; KIKULIS, L. M. Values and organizational structure. **Human Relations**, vol. 49, n. 7, p. 885-916, 1996.

HININGS, C. R.; GREENWOOD, R. **The dynamics of strategic change**. New York Basil Blackwell, 1989.

HOFSTEDE, G. Attitudes, values and organizational culture: disentangling the concepts. **Organization Studies**, vol. 19, n. 3, p. 477-492, 1998.

KANTER, R. M.; STEIN, B. A.; JICK, T. D. **The Challenge of organizational change: How companies experience it and leaders guide it**. New York: Free Press, 1992.

KERLINGER, F. N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais: um tratamento conceitual**. São Paulo: EPU, 1980.

KOTLER, P.. **Administração de marketing: análise, planejamento, implementação e controle**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1998.

LALANDE, A. **Vocabulário técnico e crítico de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LAUGHLIN, R. C. Environment disturbance and organizational transitions and transformations: some alternative models. **Organization Studies**, vol. 12, n. 2, p. 209-232, 1991.

LEVY, A. Second-order planned change: definition and conceptualization. **Organizational Dynamics**, vol. 15, n. 1, p. 5-23, 1986.

LUNENBURG, F. C.; ORNSTEIN, A. C. **Educational Administration: concepts and practices**. California: Wadsworth Publishing Company, 1991.

MACCRIMMON, K. R. Do firm strategies Exist? **Strategic Management Journal**, vol. 14, p. 113-130, 1993.

MACHADO-DA-SILVA, C. L.; FONSECA, V. S. da; FERNANDES, B. H. R.. **Cognição e institucionalização na dinâmica da mudança em organizações**, 1999 { no prelo}.

MACHADO-DA-SILVA, C. L.; FONSECA, V. S. da; FERNANDES, B. H. R. Mudança e estratégia nas organizações: perspectiva cognitiva e institucional. In: XXII ENCONTRO ANUAL DA ANPAD (1998: Foz do Iguaçu). **Anais...** Foz do Iguaçu: ANPAD, 1998 {CD ROOM}.

MACHADO-DA-SILVA, C. L.; FONSECA, V. S. da. Competitividade organizacional uma tentativa de reconstrução analítica. In: XX ENCONTRO ANUAL DA ANPAD. **Anais...** Angra dos Reis: ANPAD, p. 207-226, 1996.

MACHADO-DA-SILVA, C. L.; FONSECA, V. S. da. Configuração estrutural da indústria calçadista de Novo Hamburgo. Rio Grande do Sul. **Organizações e Sociedades**, vol. 2, n. 3, p. 67-119, 1994.

MACHADO-DA-SILVA, C. L.; FONSECA, V. S. da. Homogeneização e diversidade organizacional: uma visão integrativa. In: XVII ENCONTRO ANUAL DA ANPAD. **Anais...** Salvador: ANPAD, p. 147-159, 1993.

MACHADO-DA-SILVA, C. L. Modelos Burocráticos e Políticas e Estrutura Organizacional de Universidades. **Temas de Administração Universitária** - Núcleo de Pesquisa e Estudos em Administração - NUPEAU, Curso de Pós-graduação em administração da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, p. 78-90, 1991.

MEYER, J. W.; ROWAN, B. Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony. **American Journal of Sociology**, vol. 83, n.2, p. 340-363, 1977.

MACKENZIE, **126 anos de ensino**: valores acima do tempo. São Paulo: Premio, 1997.

MILLIKEN, F. J. Perceiving and interpreting environmental change: an examination of college administrators' interpretation of changing demographics. **Academic of Management Journal**. vol. 33, n. 1, p.42-63, 1990.

MINTZBERG, H.. A criação da estratégia artesanal. In: MONTGOMERY, C. A.; PORTER, M. E. **HBR Book - Estratégia: a busca da vantagem competitiva**. São Paulo: Campus, p. 419-437, 1998.

MINTZBERG, H.; WESTLEY, F. Cycles of organizational change. **Strategic Management Journal**, v. 13, p. 39-59, 1992.

MINTZBERG, H. Five Ps for strategy. In: MINTZBERG, H.; QUINN, J. B.. **The strategy process**. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil, 2. ed., p. 12-19. 1991.

MINTZBERG, H.; WALTERS, J. Of strategies, deliberate and emergent. **Strategic Management Journal**, vol. 6, p. 257-272, 1985.

- MORGAN, G. **Imagem das organizações**. São Paulo: Atlas, 1986.
- MYRDAL, G. **O valor em teoria social**. São Paulo: Pioneira, 1965.
- NADLER, D. A.; TUSHMAN, M. L. Beyond the charismatic leader: leadership and organizational change. **California Management Review**, vol. 32, p. 77-97, Winter, 1990.
- NUTT, P. C.; BACKOFF, R. W. **Strategic Management of public and third sector organizations**. San Francisco: Jossey-Bass, 1992.
- PANT, P. N.; LACHMAN, R. Value incongruity and strategic choice. **Journal of Management Studies**, vol. 35, n. 2, p. 195- 212, 1998.
- PASINI, A. M. Centro Universitário Adventista-C2: origem e desenvolvimento físico. In TIMM, A. R. **Centro Universitário Adventista Campus 2: 15 anos de história**. Engenheiro Coelho: IUA, 1999.
- PENTEADO, S. T. **Identidade e poder na universidade**. São Paulo: Cortez, UNISANTA, 1998.
- PETTIGREW, A.; FERLIE, E.; MCKEE, Lorna. **Shaping Strategic Change**. London: Sage, 1992.
- QUINN, J. B. Strategies for change. In: MINTZBERG H.; QUINN J. B. **The strategy process**. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil, 2. ed., p. 4-12, 1991.
- RAJAGOPALAN, N.; SPREITZER, G. M. Toward a theory of strategic change a multi-lens perspective and integrative framework. **Academic of Management Review**. vol. 22, n. 1, p.48-79, 1996.
- RANSON, S.; HININGS, B. GREENWOOD, R. The structuring of organizational structures. **Administrative Science Quarterly**, vol. 25, p. 1-17, mar., 1980.
- RUMELT, R. The evaluation of business strategy. In: MINTZBERG, H.; QUINN, J. B. **The strategy process**. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil, 2. ed., p. 52-59, 1991.
- SCHEIN, E. H. **Organizational culture and leadership**. San Francisco: Jossey Bass, 2. ed., 1992.
- SCOTT, W. R. **Institutions and organizations**. London: Sage, 1995.
- SCOTT, W. R. **Organizations: rational, natural, and open systems**. 3. ed. New Jersey: Prentice-Hall, 1992.
- SCOTT, W. R. The Adolescence of institutional theory. **Administrative Science Quarterly**, vol. 32, n. 4, p. 493-511, 1987.
- SLACK, T.; HININGS, B. Institutional pressures and isomorphic change: an empirical test, **Organization studies**, vol. 15, n. 6, p. 803-837, 1994.

SMIRCICH, L. Concepts of culture and organizational analysis. **Administrative Science Quarterly**, vol. 28, n. 3, p. 339-358, 1983.

SMIRCICH, L.; STUBBART, C. Strategic Management in an enacted world. **Academic of Management Review**. vol. 10, n. 4, p. 724-736, 1985.

SOUZA, P. N. de. **LDB e ensino superior: estrutura e funcionamento**. São Paulo: Pioneira da Educação, 1997.

SOUZA, P. N. P. de; SILVA, E. B. da. **Como entender e aplicar a nova LDB**. São Paulo: Pioneira da Educação, 1997.

STABELL, C. B.; FJELDSTAD, O. D. configuring value for competitive advantage: on chains, shops, and networks. **Strategic Management Journal**, vol. 19, p. 413-437, 1998.

STAKE, R. Case Studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of Qualitative Research**. Sage Publications, p. 236 - 247, 1994.

THOMAS, J. B.; CLARK, S. M.; GIOIA, D. A. Strategic sensemaking and organizational performance: linkages among scanning, interpretation, action and outcomes. **Academy of Management Journal**, vol. 36, n. 2, p. 239-270, 1993.

TOLBERT, P. S.; ZUCKER, L. G. Institutional source of change in formal structure of organizations: the diffusion of civil service reform, 1880-1934. **Administrative Science Quarterly**, vol. 28, p. 22-39, 1983.

TRICE, H. M.; BEYER, J. M. **The cultures of work organizations**. New Jersey: Prentice-Hall, 1993.

UNIVERSIDADE ALFA. Mogi das Cruzes : Universidade ALFA, 1999.

WHIPP, R.; ROSENFELD, R.; PETTIGREW, A. Culture and competitiveness: evidence from two mature UK industries. **Journal of Management Studies**, vol. 26, n. 6, p.561-585, 1989.

WILSON, D. C. **A strategy of Change**. New York: Routledge, 1992.

YEARBOOK, Seventh-Day Adventist Church. Hagerstown : Review and Herald Publishing Association, 1999.

YIN, R. K. **Case study research: design and methods**. Beverly Hills: Sage Publications, 1984.

7 ANEXOS

ANEXO 01 – Roteiro de entrevistas.

ANEXO 02 – Cursos avaliados pelo provão.

ANEXO 03 – Mudança na política educacional – posicionamento estratégico (análise preliminar).

ANEXO 04 – Lista de documentos consultados.

ANEXO 01

ROTEIRO DE ENTREVISTAS.

I – IDENTIFICAÇÃO.

Escolaridade/área do conhecimento:

Cargo atual:

Tempo de serviço no cargo:

Cargo anterior:

Tempo de serviço na organização:

II – PERGUNTAS.

- 1) Pensando no início dos anos 90. Quais os objetivos educacionais e empresariais da universidade (centro universitário)?
- 2) Ainda pensando no início dos anos 90. Quais as estratégias adotadas pela instituição para atingir os objetivos empresariais e educacionais descritos?
- 3) Pensando no período atual. Quais os objetivos educacionais e empresariais da universidade (centro universitário) NOME?
- 4) Ainda pensando no período atual. Quais estratégias a instituição vem adotando para atingir os objetivos empresariais e educacionais descritos?
- 5) Gostaria que o senhor comentasse sua percepção com relação a aspectos específicos da organização:

(Para cada aspecto perguntar:

Como era no início dos anos 90.

Como é atualmente.

Por que mudou.

Quando mudou.

Se as mudanças legislativas ocorridas na educação superior influenciaram essa mudança.

Se a mudança foi boa para organização).

- a) Tratamento do corpo docente (regime de trabalho, programas de incentivo à qualificação, critérios para a escolha de novos docentes, remuneração).
- b) Origem e destinação (formas de utilização) dos recursos financeiros.
- c) Administração das instalações (salas de aula, laboratórios, bibliotecas).
- d) Ações tomadas para a atração de novos alunos e a manutenção dos alunos na instituição.
- e) Percepção da concorrência.
- f) Projetos de expansão (crescimento).
- g) Critérios internos da instituição para escolha de novos cursos a serem criados.
- h) Modalidade de cursos oferecidos (cursos de graduação – áreas do conhecimento -, pós-graduação, a distância e seqüenciais).
- i) Organização dos cursos oferecidos.
- j) Qualidade dos cursos oferecidos.
- k) Atividades de pesquisa e extensão.
- 6) Como o senhor percebia a educação superior no período entre 1990 e 1994? Há alguma diferença entre a forma como o senhor percebia a educação superior naquela época e a percepção atual? Discorra a respeito das principais diferenças.
- 7) Quais pontos da reforma legislativa ocorrida a partir de 1995 mais influenciaram a educação superior e qual a sua opinião sobre cada um deles?

??(Inicialmente verificar quais pontos da reforma legislativa o entrevistado destaca em seguida fazer com que o entrevistado se

manifeste a respeito das alterações constantes do quadro e não comentadas espontaneamente).

Distribuição das universidades em instituições com e sem fins lucrativos.
Exigências relativas à titulação e regime de trabalho do corpo docente.
Programa Nacional de Avaliação de Cursos.
Exigência do credenciamento.
Educação a distância.
Cursos sequenciais.
Criação dos centros universitários.
Processo seletivo.

- 8) As alterações legislativas afetaram as estratégias e objetivos da instituição? Foram tomadas medidas específicas para fazer frente às mudanças legislativas? Quando essas medidas foram tomadas?

Exigências relativas à titulação e regime de trabalho do corpo docente.
Programa Nacional de Avaliação de Cursos.
Redenciamento.
Novas modalidades de cursos: Educação a distância, sequenciais, magistério superior.

ANEXO 02

CURSOS AVALIADOS PELO PROVÃO.

- ?? Administração (1996, 1997, 1998, 1999 e 2000);
- ?? Agronomia (2000);
- ?? Biologia – incluindo Ciências com habilitação plena em Biologia (2000);
- ?? Comunicação Social - habilitação em Jornalismo (1998, 1999 e 2000);
- ?? Direito (1996, 1997, 1998, 1999 e 2000);
- ?? Economia (1999 e 2000);
- ?? Engenharia Civil (1996, 1997, 1998, 1999 e 2000);
- ?? Engenharia Elétrica (1998, 1999 e 2000);
- ?? Engenharia Mecânica (1999 e 2000); Engenharia Química (1997, 1998, 1999 e 2000);
- ?? Física – incluindo Ciências com habilitação plena em Física (2000);
- ?? Letras (apenas as habilitações em: a) Língua Portuguesa e respectivas literaturas; b) Línguas Portuguesa e Estrangeira Moderna e respectivas literaturas; c) Línguas Portuguesa e Clássica e respectivas literaturas (1998, 1999 e 2000);
- ?? Matemática (incluindo Ciências – habilitação plena em Matemática) (1998, 1999 e 2000);
- ?? Medicina (1999 e 2000);
- ?? Medicina Veterinária (1997, 1998, 1999 e 2000);
- ?? Odontologia (1997, 1998, 1999 e 2000);
- ?? Psicologia (2000);
- ?? Química – incluindo Ciências com habilitação plena em Química (2000).

PROVÃO – CONCEITO.

TITULAÇÃO DOCENTE.

- “A” –curso/habilitação com mais de 50,0% dos professores das disciplinas que integram as matérias de formação profissional com titulação de mestrado e doutorado.
- “B” –curso/habilitação com mais de 30,0% e até 50,0% dos professores das disciplinas que integram as matérias de formação profissional com titulação de mestrado e doutorado.
- “C” –curso/habilitação com mais de 20,0% e até 30,0% dos professores das disciplinas que integram as matérias de formação profissional com titulação de mestrado e doutorado.
- “D” –curso/habilitação com mais de 10,0% e até 20,0% dos professores das disciplinas que integram as matérias de formação profissional com titulação de mestrado e doutorado.
- “E” –curso/habilitação com até 10,0% dos professores das disciplinas que integram as matérias de formação profissional com titulação de mestrado e doutorado.

REGIME DE TRABALHO DOCENTE.

- “A” –curso/habilitação com mais de 50,0% dos professores das disciplinas que integram as matérias de formação profissional com regime de trabalho superior a 20 horas semanais.
- “B” –curso/habilitação com mais de 30,0% e até 50,0% dos professores das disciplinas que integram as matérias de formação profissional com regime de trabalho superior a 20 horas semanais.
- “C” –curso/habilitação com mais de 20,0% e até 30,0% dos professores das disciplinas que integram as matérias de formação profissional com regime de trabalho superior a 20 horas

semanais.

“D” –curso/habilitação com mais de 10,0% e até 20,0% dos professores das disciplinas que integram as matérias de formação profissional com regime de trabalho superior a 20 horas semanais.

“E” –curso/habilitação com até 10,0% dos professores das disciplinas que integram as matérias de formação profissional com regime de trabalho superior a 20 horas semanais.

ANEXO 03

Mudança na Política Educacional e Posicionamento Estratégico (análise preliminar)

Alterações na legislação.	Consequências para as estratégias de:		
	Produtos.	Mercados.	Recursos.
? Corpo docente das universidades: ? 1/3 mestres e doutores; ? 1/3 regime de período integral.	? Incentivo às atividades de pesquisa e extensão com objetivo de ocupar o tempo em que os docentes permanecem à disposição da instituição. ? Oportunidade para ampliar o número de cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> visando atender a demanda por docentes qualificados.	? Aumento da procura por cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> .	? Aumento do custo com corpo docente. ? Necessidade de qualificar o corpo docente existente e/ou contratar novos docentes qualificados. ? Necessidade de adequar o espaço físico à existência de docentes em regime de período integral.
? Acaba a obrigatoriedade do concurso vestibular.		? Possibilidade de utilizar diferentes formas de processo seletivo (Processos seletivos diferenciados entre as Instituições de Ensino Superior). ? Busca por formas de atrair maior número de candidatos para o processo seletivo, tais como parcerias para realização conjunta do processo seletivo e flexibilização nos requisitos para a aprovação candidatos.	? Variação nas despesas com a organização do processo seletivo.
? Flexibilização da autonomia universitária: (o centro universitário).	? Necessidade de criar diferenciais nos produtos oferecidos para fazer frente à concorrência.	? Aumento da concorrência por novos alunos.	? Aumento dos custos como publicidade para atrair candidatos.
? Recredenciamento; ? Avaliação periódica; ? Provão; ? Comissões de especialistas.	? Alteração no número de atividades de pesquisa e extensão realizadas. ? Cursos adaptados para atender aos requisitos mínimos de qualidade (padronização).	? Candidatos passam a considerar os resultados das avaliações um dos como critério para a escolha de uma instituição de ensino superior.	? Aumento dos investimentos em estrutura física (laboratórios, bibliotecas, salas de aula, etc.), em atividades de pesquisa e de integração social. ? Aumento do custo com corpo docente. ? Preocupação com o controle de despesas, para gerar mais recursos e fazer frente ao volume de investimentos. ? Investimento na criação de mecanismos de controle institucionais.
? Ensino à distância. ? Cursos sequenciais.	? Oportunidade de ampliação das opções de cursos oferecidas.	? Ampliação do mercado consumidor das Instituições de ensino superior.	? Oportunidade de aproveitamento dos docentes.
? Transferência para cursos afins.		? Aumento da concorrência por alunos que já iniciaram os cursos.	? Investimentos em marketing interno.

ANEXO 04
LISTA DE DOCUMENTOS CONSULTADOS.⁶⁸

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE.

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE, **Conselho Universitário : Atas de reunião dos anos de 1989 a 1999.**

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE, **Conselho de ensino e pesquisa: Atas de reunião dos anos de 1989 a 1999.**

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE, **Regimento geral da Universidade Presbiteriana Mackenzie** aprovado na reunião do Conselho Universitário realizada em 24 de outubro de 1999.

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE, **Regimento geral da Universidade Presbiteriana Mackenzie** aprovado na reunião do Conselho Universitário realizada em 2 de janeiro de 1990 e aprovado pelo Egrégio Conselho Federal de Educação em 6 junho de 1991.

SEMINÁRIO DE PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO DO INSTITUTO PRESBITERIANO MACKENZIE (15 a 18 de janeiro : Campos do Jordão). **Seminário de planejamento estratégico.** Campos do Jordão : Instituto Presbiteriano Mackenzie, 1997.

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE, **Plano de desenvolvimento institucional (PDI) 2000 – 2004.**

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE, **Estatuto da Universidade Presbiteriana Mackenzie** aprovado na reunião do Conselho Universitário realizada em 16 de março de 1999.

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE, **Estatuto da Universidade Presbiteriana Mackenzie** aprovado na reunião do Conselho Universitário realizada em 2 de janeiro de 1990.

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE, **Atos da reitoria** editados de 1990 a 1999.

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE, **Documentos informativos** editados de 1997 a 1999.

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE, **Ordens internas** editadas de 1997 a 1999.

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE, **Orientações normativas** editadas de 1997 a 1999.

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE, **Relatórios da reitoria**, 1992, 1993 e 1996, 1997, 1998.

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE, **Relatórios da biblioteca** 1997 a 1999.

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE, **Projeto pedagógico institucional** editado em 1999.

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE, **Manual do candidato ao vestibular**, 1998 a 2000.

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE, **Relatório da comissão de assuntos de avaliação**, 1º semestre de 1998.

MACKENZIE. São Paulo : Instituto Presbiteriano Mackenzie, 1998 –1999, volumes 1 a 4.

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE, **Análises dos vestibulares de 1989 a**

⁶⁸ As referências completas dos documentos listados no Anexo 04 serão apresentadas posteriormente com a versão final da dissertação.

1999.

CATÁLOGO. São Paulo : Universidade Presbiteriana Mackenzie, 1999.

CATÁLOGO. São Paulo : Universidade Presbiteriana Mackenzie, outubro de 1997.

MACKENZIE, 126 anos de ensino : valores acima do tempo. São Paulo : Prêmio, 1997.

UNIVERSIDADE ALFA.

UNIVERSIDADE ALFA, **Atas do Conselho superior** de 1990 a 1999.

UNIVERSIDADE ALFA, **Atas do Conselho de Ensino, pesquisa e extensão** de 1990 a 1999.

UNIVERSIDADE ALFA, **Relatório do corpo docente** 1995, 1997, 1998 e 1999.

UNIVERSIDADE ALFA, **Resoluções da reitoria** de 1990 a 1999.

UNIVERSIDADE ALFA, **Controle da biblioteca** de 1990 e 1996 a 1999.

UNIVERSIDADE ALFA, **Folhetos publicitários diversos** de 1998 a 1999.

UNIVERSIDADE ALFA, **Manual do candidato** de 1997 a 2000.

UNIVERSIDADE ALFA, **Edital do vestibular** 1994 a 2000.

UNIVERSIDADE ALFA, **Regimento geral da Universidade ALFA** de 1986.

UNIVERSIDADE ALFA, **Plano de carreira docente** de 1986.

UNIVERSIDADE ALFA, **Plano de carreira docente** de 1999.

CATÁLOGO, Mogi das Cruzes, Universidade ALFA, 1998.

REVISTA DA UNIVERSIDADE ALFA, 1999.

CENTRO UNIVERSITÁRIO ADVENTISTA.

CENTRO UNIVERSITÁRIO ADVENTISTA DE SÃO PAULO, **Projeto de transformação no Centro Universitário Adventista de São Paulo**, 1997.

INSTITUTO ADVENTISTA DE ENSINO, **Atas do Conselho deliberativo do Centro Universitário Adventista**, 1990 a 1998.

INSTITUTO ADVENTISTA DE ENSINO, **Atas da Comissão diretiva do Instituto Adventista de Ensino**, 1998.

INSTITUTO ADVENTISTA DE ENSINO, **Atas do Conselho Deliberativo do Instituto Adventista de Ensino**, 1998 a 1999.

INSTITUTO ADVENTISTA DE ENSINO, **Relatórios destinado ao departamento de educação da Divisão Sul Americana da Igreja Adventista do 7º Dia**, 1993 a 1999.

INSTITUTO ADVENTISTA DE ENSINO, **Manual do candidato**, 1995 a 2000.

INSTITUTO ADVENTISTA DE ENSINO, **Relatório da evolução do acervo bibliográfico**, 1997 a 1999.

INSTITUTO ADVENTISTA DE ENSINO, **Estatuto do Instituto Adventista de Ensino**, aprovado na XVª. Assembléia Geral Ordinária realizada no dia 16 de dezembro de 1998.

INSTITUTO ADVENTISTA DE ENSINO, **Materiais publicitários diversos**, 1998 e 1999.

INSTITUTO ADVENTISTA DE ENSINO, **Manual de informação dos cursos superiores**, 2º semestre de 1999, Campus Engenheiro Coelho, 1999.

INSTITUTO ADVENTISTA DE ENSINO, **Manual do estudante**, 1º semestre de 1998, Campus Engenheiro Coelho, 1998.

INSTITUTO ADVENTISTA DE ENSINO, **Edital do vestibular**, 1994 a 2000.